

Grunnleggende ferdigheter

- målrettet arbeid i skolen?

Heidi Lindhagen



Master i Utdanningsledelse ved
INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO
vår 2011

Forord

”Elevene skal i arbeidet med fagene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene, som er forutsetninger for videre læring og utvikling” (LK06, s.10)

Helt siden LK06 ble publisert, har jeg vært opptatt av hvordan jeg som lærer kan ivareta de grunnleggende ferdighetene i alle fag. Med LK06 ble de grunnleggende ferdighetene et helt nytt utgangspunkt for planlegging og vurdering av undervisning, og jeg opplevde det som spennende å tenke nytt om hva elevene skal lære. Selvfølgelig burde elevene lære seg ferdigheter som gjør dem i stand til videre læring! Entusiasmen og inspirasjonen ble etter hvert byttet ut med en undring over mangel på interesse for dette nye som de grunnleggende ferdighetene representerte, og et merkbart fravær av forventede eksempler fra myndighetene på hvordan man kunne undervise i ferdighetene i alle fag. Siden har jeg i min lærerkarriere vært innom både heltids fagforeningsarbeid og administrasjonsansvar på skoleeiernivå fram til jeg ble skoleleder høsten 2009 på en skole med 160 elever og 15 lærere. Jeg var da i gang med denne masteroppgaven, men mye nytt å sette seg inn i og en god del utfordringer som krevde tiltak straks, førte til at masteroppgaven ble utsatt fram til høsten 2010.

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg som skoleleder og lærer en utvidet innsikt i hensikten med de grunnleggende ferdighetene, implementeringsarbeid, skolen som lærende organisasjon og hvordan lærere og skolelederkolleger tenker og handler i forhold til de grunnleggende ferdighetene. Kunnskapen jeg har tilegnet meg vil jeg kunne dra god nytte av i det videre implementeringsarbeidet med Kunnskapsløftet og ferdighetene, og jeg håper at oppgaven blir et bidrag av betydning også for skoleeier.

Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder Eli Ottesen, for en stor porsjon tålmodighet fra oppgavestart, gjennom utsettelse og fram mot avslutningen. Konstruktive og konkrete tilbakemeldinger har hatt avgjørende betydning for eget ”kunnskapsløft”, og nå ved veis ende sitter jeg ikke igjen med en følelse av å være utslitt, men kjenner at hadde vært svært givende å skrive en oppgave til – jeg kommer til å savne læringsprosessen. Jeg må også rette en stor takk til mine fire barn som helg etter helg har holdt ut med mor ved skrivebordet bak en stabel med bøker – deres kompetanse innen middagslaging har økt betraktelig.

Rosvika 16.mai 2011

Heidi Lindhagen

Heidi Lindhagen

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er grunnleggende ferdigheter, og hvordan det arbeides med dem i undervisningen på barnetrinnet. Formålet med oppgaven er å få en innsikt i og en forståelse av hvordan skoleeier, skoleledere og lærere tenker og handler rundt grunnleggende ferdigheter, og hva som eventuelt bør ligge til grunn i et videre implementeringsarbeid av Kunnskapsløftet. Det har ledet til min problemstilling: På hvilken måte har integreringen av grunnleggende ferdigheter i læreplanens kompetansemål hatt betydning for det faglige arbeidet i skolen? For å besvare denne problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål: Hvordan forstår skoleeier, skoleledere og lærere grunnleggende ferdigheter, og hva betyr det for deres handlinger? Hvordan ledes og gjennomføres kompetanseutvikling knyttet til de grunnleggende ferdigheter?

Oppgaven er et bidrag til et bedre kunnskapsgrunnlag for videre implementering av Kunnskapsløftet, nasjonalt, lokalt og i egen skole. Oppgaven baserer seg på en samfunnsvitenskapelig undersøkelse i et fenomenologisk design, som har til hensikt å utforske skoleeiers, skolelederes og læreres forståelse av og erfaringer med grunnleggende ferdigheter som fenomen i en ny nasjonal læreplan (LK06). Innhenting av informasjon har skjedd gjennom et kvalitativt intervju både i grupper og med enkeltindivider, og analyse av dokumenter på skoleeier, skoleleder og lærernivå.

For å få fram utdanningspolitikken har jeg brukt offentlige dokumenter som NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse*, St.meld.nr.30 (2004) og Læreplan for Kunnskapsløftet (2006). I min drøfting og analyse av hvorvidt grunnleggende ferdigheter er et målrettet arbeid i skolen, har jeg brukt teoretikere som Øzerk (2006), Engelsen (2008), Hertzberg (2009 og 2010), Roald (2004), Fevolden og Lillejord (2005), Gundem (2008), Møller (2005), Sandberg og Aasen (2008), Møller, Prøitz og Aasen (2009) og Ottesen og Møller (2010).

Undersøkelsen er en samfunnsvitenskapelig studie og tar utgangspunkt i et sentralt prinsipp i LK06; grunnleggende ferdigheter som nytt område i ny nasjonal læreplan, og skoleeiers, skolelederes og læreres tanker og holdninger rundt disse ferdighetene.

Funn i undersøkelsen viser at grunnleggende ferdigheter ikke er et målrettet arbeid i skolen. Skolen har også en vei å gå når det gjelder å arbeide som en lærende organisasjon og å drive reformarbeid.

Innhold

Forord 2

Sammendrag 3

Innhold 5

Figurer og tabeller 8

Liste over figurer 8

Liste over tabeller 8

1. Innledning 9

1.1 Formål og forskningsspørsmål 11

1.2 Oppgavens struktur 12

2. Hva er grunnleggende ferdigheter? 13

2.1 Grunnleggende ferdigheter – historisk sett 13

2.2 Etablering av grunnleggende ferdigheter i norsk skole 17

2.3 Faguavhengige og fagrelevante ferdigheter 18

2.4 Grunnleggende ferdigheter i LK06 21

2.4.1 Muntlig ferdighet 22

2.4.2 Skriftlig ferdighet 22

2.4.3 Ferdighet innen digitale verktøy 22

2.4.4 Leseferdighet 23

2.4.5 Regneferdighet 23

3. Ledelse av reformarbeid i norsk skole 25

3.1 Lærende organisasjoner 27

3.1.1 Myndighetenes styringssignaler om en lærende skole 28

3.1.2 Forskning og teori om skolen som lærende organisasjon 29

3.2 Ledelse i lærende organisasjoner 30

3.2.1 Myndighetenes styringssignaler om skoleledelse 30

3.2.2 Teori om skoleledelse 32

3.3 Teoretisk ramme 33

4. Metode 36

4.1	<i>Samfunnsvitenskapelig undersøkelse</i>	36
4.2	<i>Forskningsdesign</i>	37
4.2.1	Forberedelse	37
4.2.2	Innsamling av data	38
4.3	<i>Utvalg</i>	38
4.4	<i>Datamateriale</i>	39
4.4.1	Behandling av rådata	40
4.5	<i>Etiske vurderinger</i>	40
4.6	<i>Datakvalitet</i>	41
4.6.1	Reliabilitet	42
4.6.2	Validitet	44
5.	Resultater	47
5.1	<i>Hva er grunnleggende ferdigheter?</i>	47
5.2	<i>Kompetanseutvikling</i>	49
5.3	<i>Holdninger til ferdighetene</i>	50
5.4	<i>Arbeid med grunnleggende ferdigheter</i>	51
5.5	<i>Ferdighetenes rolle i undervisningen</i>	53
5.6	<i>Dokumenter</i>	54
5.6.1	Skolens læreplaner for fag og arbeidsplaner	54
5.6.2	Dokumenter på skoleeiernivå	55
5.6.3	Synliggjøring og kunnskap om grunnleggende ferdigheter	56
5.6.4	Grunnleggende ferdigheter i arbeidsplaner og undervisning	57
5.6.5	Skoleleders forståelse av ferdighetenes rolle og betydning	58
5.6.6	Skoleeiers rolle i etablering av kunnskap om ferdighetene	59
5.7	<i>Oppsummering av funn</i>	59
6.	Drøfting	61
6.1	<i>Grunnleggende ferdigheter i en lærende skole</i>	61
6.2	<i>Grunnleggende ferdigheter, skoleledelse og reformarbeid</i>	65
7.	Oppsummering og konklusjoner	70
8.	Veien videre	72

Litteratur 77

9. Vedlegg 82

9.1 *Eksempel på analyseskjema for dokumenter* 82

9.2 *Intervjuguide* 85

Figurer og tabeller

Liste over figurer

Figur 1: Faguavhengige grunnleggende ferdigheter i St.meld.nr.30	s.18
Figur 2: Helhetlig arbeid med fokus på elevenes læring	s.25
Figur 3: Parallelle ansvarsområder i LK06 i planleggingsarbeidet av undervisningen	s.71
Figur 4: Ivaretagelse av ferdighetene i planleggingsarbeidet av undervisningen	s.72

Liste over tabeller

Tabell 1: Konkretisering av ferdighetene i lokale læreplaner for fag	s.55
Tabell 2: Kunnskap og holdninger – grunnleggende ferdigheter	s.59

1. Innledning

Et tilbakevendende spørsmål vedrørende læreplaner er hvilken kunnskap som er den mest verdifulle for et moderne samfunn (Karseth og Sivesind, 2010). Norske læreplaner har en mer enn 100-årig historie av å være et viktig element i nasjonsbyggingen. Skolen skulle i sin undervisning overlevere kunnskap om norsk kultur og legge til rette for tilegnelse av faglige ferdigheter og innhold. I følge Telhaug (1994) kan man identifisere fire dimensjoner som utgjorde idealet om det myndighetene betegnet som enhetsskolen, hvorav den ene av disse er kulturdimensjonen. Alle barn skulle få opplæring i en felleskultur. OECD har arbeidet for en utvikling av nasjonale læreplaner i retning av å gjøre innbyggerne i et land til verdensborgere til forskjell fra landsborgere. Referansepunktet i læreplanene er dermed ikke nasjonen, men å nå de standardene som er etablert gjennom internasjonalt samarbeid (Dale, Engelsen og Karseth, 2011), noe som muliggjør etableringen av et felles sammenligningsgrunnlag mellom nasjoner (jf. St.meld.nr.14, 2009). Trenden er at læreplanene skifter fra å være innholdsorientert til å være læringsorientert; enkeltmennesket skal settes i stand til selvstendig læring. Selv om mange land utarbeider egne læreplaner, endres disse i takt med internasjonale krav. I Norge har PISA undersøkelsene hatt en betydningsfull rolle i legetimeringen av en ny utdanningspolitikk. Undersøkelsene bidrar til nye teoretiske konsepter som tverrfaglig kompetanse, som formelt skiller kultur fra læreplan. Man kan således stille spørsmål om dagens tolkning av læreplaner og kulturkunnskap eliminerer at utvikling av nye nasjonale læreplaner baseres på nasjonale reformer (Karseth og Sivesind, 2010).

Læreplanene har hatt en inndeling i fag som beskriver hva elevene skal lære innen faget gjennom konkrete henvisninger til norske forfattere, kunstnere og historiske begivenheter. Læreplaner for Kunnskapsløftet 2006, heretter kalt LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) representerer et brudd i denne tenkningen. Selv om LK06 også er inndelt i fag, er planens intensjon at den enkelte elev skal tilegne seg ulike læringsstrategier som et verktøy i arbeidet med å tilegne seg et sett grunnleggende ferdigheter. Den enkelte læreplan for fag vektlegger kompetansemål uten klart å definere innhold i lærestoff (Gundem, 2008). Ferdighetene defineres som grunnlaget for videre læring og utvikling; elevene skal kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig, kunne lese, regne og bruke digitale verktøy i alle fag. I følge tidligere

kunnskapsminister Djupedal (2005-2007) skal ferdighetene være styrende og selve kjernen i LK06 (Hølleland, 2007). Mens L97 (kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) bruker verb som ”lære om”, ”arbeide med” og ”studere” finner vi i LK06 mål som uttrykker ferdigheter som ”å kunne utdype”, ”å beskrive”, ”å forklare” og ”å finne”. Dagens læreplan er læringsorientert sammenliknet med tidligere læreplaner som har vært innholdsorientert. Vektleggingen av ferdighetene og kompetansemål som ikke klart definerer innhold i lærestoff er et radikalt skille mellom LK06 og utformingen av tidligere norske læreplaner (Isnes 2007, Karseth og Sivesind 2010).

To describe content in terms of main subject areas, which structure but give no clear-cut descriptions of what to teach, is obviously the most radical change of LK06. This shift is, above all, a question of form and language, of how competence aims are defined in different grades. This change breaks away from the form that has been decisive to curricula in Norway since 1890 (Karseth og Sivesind 2010, s.110).

Målsettingen om at alle elever skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter i alle fag utfordrer skolelederens og lærerens faglige arbeid, både individuelt og i samarbeid med andre. Tradisjonelt har planlegging av undervisning hatt sitt utspring i den faglige kunnskapen – målet er at elevene skal kunne *faget*. LK06 krever en endring av denne tankegangen. Det legges vekt på at elevene skal etablere de ferdighetene som er nødvendig for å tilegne seg kunnskap i alle fag – og på alle plan i samfunnet. En slik endring utfordrer måten skoleledere og lærere har vært vant til å tenke i sin planlegging, gjennomføring og etterarbeid av undervisningen.

Gjennom erfaring med egne barn og eget arbeid i skolen, har jeg lagt merke til at innholdet i elevenes ukeplaner og arbeidsplaner ikke er særlig forskjellig fra da det ble undervist etter L97. I de to skolene jeg har undervist i siden LK06 ble innført, har de grunnleggende ferdigheter ikke vært tema på ukentlige møter i bundet tid styrt av skoleleder, og elevene har ikke synes å være seg bevisst det å tilegne seg ferdighetene i fagene, bortsett fra ferdighetene som både elever og lærere intuitivt opplever som en naturlig del av et fag. For eksempel gjelder det leseferdighet i norsk, eller regneferdighet i matematikk. Jeg ønsker derfor å undersøke om grunnleggende ferdigheter er lite synlig også i arbeidet ved andre skoler. Hvis så er tilfelle, hva kan dette skyldes?

1.1 Formål og forskningsspørsmål

To utviklingstrekk har avgjørende betydning for hvordan grunnopplæringen i Norge har blitt utformet. For det første har det norske samfunnet blitt og er i ferd med å bli stadig mer sammensatt og mangfoldig, både etnisk, religiøst og kulturelt. For det andre har kunnskap i seg selv fått en stadig sterkere posisjon som ressurs og drivkraft, som en handelsvare og i samfunnsutviklingen, både nasjonalt og internasjonalt. Myndighetene snakker om kunnskapssamfunnet. Dersom kunnskap deles og videreutvikles vil den øke i verdi. Fordi kunnskapssamfunnet er i stadig endring, og endres raskere enn tidligere, blir det et økende behov for organisasjoner som er mer fleksible og lokalt tilpassede, sammenliknet med industrisamfunnets tradisjonelle hierarkiske og regelstyrte organisering. Myndighetene fremholder at kunnskap og kreativitet er de viktigste drivkreftene for verdiskapning i samfunnet (St.meld.nr.30, 2004). Dermed er det ikke kapital, bygninger eller utstyr som er de viktigste innsatsfaktorene. Det er menneskene selv. Ingen kan lenger si at man er fullt utlært etter endt utdanningsløp. Den enkelte må ha tilegnet seg evnen til fortsatt å lære gjennom livet – altså evnen til livslang læring – fordi målet om mengden kunnskap hos innbyggerne samlet sett, og som samfunnet til en hver tid krever og har behov for, vil være uoverkommelig for skolen å nå. Men skolen kan, og myndighetene forventer at den skal, være arena for elevenes tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje (St.meld.nr.30, 2004). LK06 oppsummerer og stadfester det jeg vil kalle hovedintensjonen i læreplanen i én setning: ”Elevene skal i arbeidet med fagene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene, som er forutsetninger for videre utvikling og læring” (s.10).

Jeg ønsker å undersøke om skoleeier, skoleledere og lærere har kunnskap om arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Har de deltatt i kompetansehevingsprosesser knyttet til innføringen av LK06 og de fem grunnleggende ferdighetene? Har det vært tilrettelagt for eller arrangert samtalegrupper, eller kurs i ferdighetene? Har skoleeier og skoleleder hatt fokus på de grunnleggende ferdigheter som et helt nytt element i læreplanen? Hvordan tenker og handler skoleeier, skoleledere og lærere i forhold til de grunnleggende ferdighetene? Oppgaven vil bidra med innsikt i hvordan skoleeier, kolleger og lærere tenker og handler i forhold til grunnleggende ferdigheter og slik kunne bli et bidrag til utviklingsarbeidet med de grunnleggende ferdighetene i skolene i kommunen. Egen innsikt

jeg tilegner meg gjennom arbeidet med denne oppgaven håper jeg å kunne dra nytte av i arbeidet som skoleleder i egen skole.

Skoleledere har ansvar for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. Innsikt i skoleeiers, skolelederes og læreres kunnskap om og holdning rundt arbeid med grunnleggende ferdigheter vil være et viktig bidrag i utviklingsarbeidet med ferdighetene på skolen. Høy grad av bevissthet og holdninger til arbeid med grunnleggende ferdigheter som samsvarer med intensjonen i Kunnskapsløftet gir et annet utgangspunkt enn om kunnskapen er lav og holdningene negative. Dette leder til min problemstilling:

På hvilken måte har integreringen av grunnleggende ferdigheter i læreplanens kompetansemål hatt betydning for det faglige arbeidet i skolen?

For å besvare denne problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- a) Hvordan forstår skoleeier, skoleledere og lærere grunnleggende ferdigheter, og hva betyr det for deres handlinger?
- b) Hvordan ledes og gjennomføres kompetanseutvikling knyttet til de grunnleggende ferdighetene?

1.2 Oppgavens struktur

Tidligere i oppgaven har jeg gjort rede for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Oppgaven tar videre for seg grunnleggende ferdigheter i et historisk perspektiv og begrepene faguavhengige og fagrelevante ferdigheter i kapittel 2. Videre i kapittel 3 gjør jeg rede for forskningsspørsmål knyttet til ledelse av reformarbeid, lærende organisasjoner og ledelse av lærende organisasjoner. Jeg drøfter også den teoretiske rammen for oppgaven. Undersøkelsen jeg har gjennomført er en samfunnsvitenskapelig undersøkelse som jeg gjør rede for i metodedelen i kapittel 4. I tråd med oppgavens problemstilling framstilles i kapittel 5 funn knyttet til hva lærere, skoleledere og skoleeiere forteller om hva de forstår som grunnleggende ferdigheter, hvilke kompetanseutviklingsprosesser de har deltatt i eller lagt opp til, hvordan de har arbeidet med ferdighetene samt hvordan ferdighetene er synliggjort i ulike lokale strategi- og arbeidsdokumenter. Resultatene drøftes i forhold til grunnleggende ferdigheter i en lærende skole og skoleledelse og ledelse av reformarbeid i kapittel 6. Jeg gir en oppsummering og kommer med konklusjoner i kapittel 7, og i kapittel 8 skriver jeg noen tanker om veien videre. Litteraturliste og vedlegg kommer til slutt.

2. Hva er grunnleggende ferdigheter?

Grunnleggende ferdigheter er i følge St.meld.nr.30 (2004) og LK06 sentrale redskaper og nødvendige forutsetninger for å kunne ta del i skole, arbeid og samfunnsliv. Utdannings og forskningsdepartementet definerer i St.meld.nr.30 (2004) følgende ferdigheter som de mest sentrale: å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig, å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy. Ferdighetene er fortsatt de samme, om enn mer utdypet siden 2004.

2.1 Grunnleggende ferdigheter – historisk sett

De grunnleggende ferdighetene har en sentral posisjon som en del av kompetansemålene i LK06. Det er første gang et læreplanverk i Norge fremhever særskilte ferdigheter som grunnleggende (Øzerk 2006, Berge 2007). Utdanningsdirektoratet har i forarbeidene til LK06 gitt uttrykk for hva som kjennetegner hver av de grunnleggende ferdighetene. En mer konkret beskrivelse av ferdighetene kommer jeg tilbake til i kapittel 2.4.

Grunnleggende ferdigheter kan historisk spores tilbake til pedagogiske bevegelser på midten av 1980-tallet (Øzerk, 2006). I en tid da ferdighetene ikke var betegnet eller hadde fokus som grunnleggende ferdigheter hevdet for eksempel tilhengere av essensialismen med sin ”back to basics” argumentasjon, at mennesket må beherske bestemte fag og ferdigheter. I Norge kan vi finne begrepet grunnleggende ferdigheter i offentlige dokumenter tilbake til 1995, men her med tanke på spesialundervisning. I NOU 1995 Ny lovgivning om opplæring – ”... og for øvrig kan man gjøre som man vil”, dukker begrepet opp 18 ganger og anbefales brukt i Opplæringsloven. Grunnleggende ferdigheter defineres som en spesiell type trening, kommunikasjon, lesing, skriving og motorikk.

For elever som etter fullført grunnskole og videregående opplæring fortsatt trenger opplæring i grunnleggende ferdigheter, vil utvalgets flertall foreslå at en i loven bruker uttrykket «grunnleggende ferdigheter». Selv om det på bakgrunn av det utvidede opplæringsbegrepet (se punkt 19.3.3.2) også her må legges til grunn at det i prinsippet er tale om grunnskoleopplæring, vil begrepet ”grunnleggende ferdigheter” klargjøre at det her er tale om voksne med behov for opplæring i en særlig type ferdigheter. Begrepet ”grunnleggende ferdigheter” er i den forbindelse ment å dekke ADL-trening, grunnleggende kommunikasjonsferdigheter, grunnleggende lese- og skriveferdigheter, motorisk trening o.l. (NOU 1995, s.148).

Som vist over blir begrepet grunnleggende ferdigheter forbeholdt voksne som fortsatt har behov for å lære ulike ferdigheter som gjør dem i stand til å mestre hverdagen.

Grunnleggende ferdigheter har etter dette endret innhold som begrep i grunnskolen, og tanken om at grunnleggende ferdigheter skal defineres som bærende elementer for videre læring og utvikling har ikke sitt utspring i en videreføring av begrepet benyttet i spesialundervisnings øyemed. Myndighetene snakker om grunnleggende ferdigheter for *alle* elever, uavhengig av behov for spesialundervisning. For å vise til når, og hvor, grunnleggende ferdigheter slik vi forstår begrepet i dag for alvor ble satt på kartet, ser jeg det som nødvendig å se nærmere på hva som de siste 10 år har vært diskutert innen utdanningspolitikken i EU, parallelt med utviklingen av innholdsbegrepet i Norge.

I 2000 var statsministrene i EU samlet til et toppmøte i Lisboa. Medlemslandene i EU ønsket sterkere samarbeid og koordinering av ulike politiske områder, deriblant utdanning. Møtet vedtok at EU innen 2010 skulle være den mest konkurransedyktige og dynamisk kunnskapsbaserte økonomi i verden. Skole og utdanning fikk her en sentral rolle. Et av tiltakene innenfor skole og utdanning var å identifisere ny basiskompetanse (Skulberg, 2002). Begrunnelsen for arbeidet med å definere og utvikle forståelse for noen utvalgte basiskompetanser var fra OECD at globaliseringspolitikk og liberalisering av økonomien kunne føre til økte sosiale forskjeller i samfunnet, og at det derfor var påkrevet å utarbeide en ny utdanningspolitikk som skulle legge vekt på at alle mennesker, unge som eldre, måtte utvikle grunnleggende kompetanser for å kunne delta i samfunnet (Berge, 2007). Det ble opprettet en kommisjon som bestod av utdanningsministrene i EU, og et arbeidsprogram ble vedtatt. I korte trekk var arbeidsgangen følgende: Kommisjonen fastsatte overordnede politiske målsettinger, medlemsstatene skulle avgjøre hvordan politikken skulle gjennomføres, Kommisjonen skulle så utvikle indikatorer ved utstrakt bruk av ekspertgrupper, og medlemsstatene skulle rapportere i forhold til de opptrukne indikatorene og referansene. Hver vår skulle det gjennomføres et toppmøte der oppfølging av arbeidsprogrammet skulle drøftes. Arbeidsprogrammet inneholdt blant annet tre hovedmål for utdannings- og opplæringssystemene:

- bedre kvaliteten i utdannings- og opplæringssystemene
- bedre tilgang til utdanning og opplæring for alle
- åpne utdannings- og opplæringssystemet for omverdenen (Skulberg, 2002).

I Norge opprettet regjeringen i 2001 Kvalitetsutvalget som skulle vurdere norsk utdanningssystem (Berge 2007, Møller, Prøitz og Aasen 2009). Mandatet var svært omfattende og jeg velger å ikke gjengi den i sin helhet her, men vise til deler av mandatet som er relevant for oppgaven. Mandatet omfattet blant annet at grunnskole og videregående opplæring skulle ses som en samlet grunnopplæring i et livslangt læringsperspektiv og også betraktes i et internasjonalt perspektiv og fremme aktiv deltakelse i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2002). I mars 2002 ble utvalget bedt om å utarbeide en delinnstilling innen 15. juni 2002. I denne delinnstillingen, NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse*, ble begrepet basiskompetanse endret til grunnleggende ferdigheter. I tråd med denne delinnstillingen la departementet fram forslag om å etablere et nasjonalt system for vurdering. Stortinget vedtok tillegget, og fastsatte dermed ferdighetene som en sentral del i norsk grunnopplæring (Møller, Prøitz og Aasen, 2009).

Kommisjonen fra EU la fram i november 2002 et memorandum om livslang læring. Formålet var å skape en debatt som grunnlag for utvikling av en strategi for utvikling av livslang læring på alle nivå og sektorer i samfunnet. Her blir begrepet grunnleggende ferdigheter nevnt som et av områdene bruk av indikatorer skal fange opp som en del av det strategiske arbeidet med å etablere en kultur for livslang læring (Skulberg, 2002)

Norge har til nå ikke vært medlem av EU, men deltar i det økonomiske samarbeidet mellom europeiske land, EØS, og er således bundet opp av EØS avtalen. Prosessene satt i gang som følge av ønsket om politisk koordinasjon i EU innenfor blant annet utdanningsområdet, har ikke vært knyttet til EØS landene. Norge har likevel vært en av aktørene i konsultasjonsprosessen rundt livslang læring. Dette fordi utdanningsprogrammene Sokrates og Leonardo da Vinci (del av EØS samarbeidet), har vært omfattet av noen av tiltakene i forhold til livslang læring (Skulberg, 2002). Dermed har prosessen som ble startet i Lisboa fått innvirkning på norsk utdanningspolitikk og utforming av denne, og vi har blant annet fått grunnleggende ferdigheter som en bærende del av det 13-årige utdanningsløpet. I 2003 avla Norge rapport om progresjonen i oppfølgingen av implementeringen av livslang læring til EU Kommisjonen (European Commission, 2003). Grunnleggende kunnskaper og ferdigheter rapporteres som et element i en kontinuerlig prosess i det å tilegne seg et minimum av kompetanse for det enkelte individ.

Et annet forhold som nok har medvirket til at de grunnleggende ferdighetene er blitt en sentral del i Kunnskapsløftet er betydningen internasjonale undersøkelser har for den politiske satsningen. Mausestaden (2007) hevder for eksempel at begrunnelsen for å innføre grunnleggende ferdigheter har sin grobunn i politisk bekymring for et kunnskapsforfall i norsk skole, basert på resultater fra PISA (2000 og 2003) og PIRLS (2001 og 2003). I følge Øzerk (2007) har forskningsfunn i TIMSS og PISA undersøkelsene fra henholdsvis 1995 og 2000 påvirket både initiativ og utforming av LK06. Mausestaden hevder videre at resultatene fra PISA og PIRLS kom beleilig for det politiske miljøet som ønsket om å etterkomme EU kommisjonens arbeid innenfor utdanningssektoren. Mausestaden trekker frem Steiner-Khamsi (2004) sitt syn på hvilken betydning resultater av undersøkelser kan få for det som er politisk aktuelt i tiden.

Steiner-Khamsi hevder at den generelle responsen til internasjonale undersøkelser av denne typen er likegyldighet. Unntaket er hvis resultatene kan gi *støtte til pågående reformer*. På bakgrunn av undersøkelsenes internasjonale perspektiv og solide vitenskapelige rasjonalitet, blir de svært respektert med hensyn til å kunne gi drivkraft til spesielt mål- og resultatorienterte utdanningsreformer... Steiner-Khamsi påpeker hvordan de internasjonale undersøkelsene kan ha en enorm *legitimeringskraft*, men bare hvis det allerede er en debatt rundt en utdanningsreform og resultatene kan bli brukt som grunnlag for en politisk agenda... Det synes klart at de dårlige resultatene i de internasjonale undersøkelsene bidrar til å legitimere innføringen og vektleggingen av 'de grunnleggende ferdighetene' i Kunnskapsløftet (Mausestaden 2007, s.41).

Men påvirkning og påtrykk fra EU og internasjonale undersøkelser er nok ikke alene årsak til at grunnleggende ferdigheter har fått slik en sentral rolle i Kunnskapsløftet. Øzerk (2006) hevder at også enkeltmennesker i sentrale posisjoner, som har tro på at skolen er i stand til å gi elevene lærings- og utviklingsmuligheter, kan utøve sterk påvirkning. Øzerk (2006) hevder videre at utdannings- og forskningsministrene Gudmund Hernes (1990-1995) og Kristin Clemet (2001-2005), personlig har preget innholdet i hver sin læreplan, henholdsvis L97 og LK06, ut i fra deres personlige bakgrunn og ståsted. Hernes hevdet i NOU 2008: 28 *Med viten og vilje* at landet ikke fikk nok kompetanse ut av befolkningen. "Ved siden av generelle evner, er det ikke hva elevene kommer til skolen med, men det skolen gjør med eleven, -særlig gjennom skoleklassene og særlig det første året, som er mest utslagsgivende for både deres faglige og personlige utvikling" (Øzerk 2006, s.283). Clemet preget utdanningspolitikken gjennom innføring av nasjonale prøver som la grunnlag for konkurranse mellom skoler (hvem skårer best?) og økte valgmuligheter for den enkelte (valg mellom offentlig og privat skole gjennom en merkbar økning av antall godkjente

privatskoler) (Øzerk, 2006). Kunnskapssamfunnet har behov for at den enkelte evner å tilegne seg ny kunnskap også etter endt skolegang, og blir således avhengig av at utdanningssystemet er *læringsfremmende* (Øzerk, 2006). Men selv om både Hernes og Clemet begge kan ha hatt personlige og partipolitiske så vel som nasjonale ambisjoner som de gjennom læreplanene fikk satt ut i livet, er det viktig å presisere at både L97 og LK06 er læreplaner som er blitt til gjennom tverrpolitisk enighet.

Oppsummert kan vi følge begrepet grunnleggende ferdigheter som et begrep i pedagogiske bevegelser på 1980-tallet, og videre som et virkemiddel i EU sin utdanningspolitikk innenfor satsningsområdet ”livslang læring”. Som begrep i norsk utdanningspolitikk omtales grunnleggende ferdigheter i NOU 1995 om voksne og spesialundervisning og videre med endret innhold i NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse* fram til LK06 til å gjelde alle barn, uavhengig av behov for spesialundervisning. De grunnleggende ferdighetene som begrep og som bærende innhold i Kunnskapsløftet er forankret i og er et resultat av både internasjonalt politisk samarbeid innen EU og nasjonal satsning på utdanning. Diskursen rundt hva som kan karakteriseres som grunnleggende ferdigheter, og forståelsen og definisjonen av hva disse grunnleggende ferdighetene er, har forgått på det politiske planet på nasjonalt nivå. Men heller ikke på dette planet ser det ut til å være en klar og entydig forståelse av begrepet grunnleggende ferdigheter og hvilken betydning og rolle disse har i Kunnskapsløftet. Respondenter fra kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet fokuserer på *innholdsaspektene* som det viktigste med reformen Kunnskapsløftet når de blir spurt om hva de mente var de viktigste målsettingene med reformen, og hva de vurderte som de viktigste tiltakene for å nå målene (Sandberg og Aasen, 2008).

2.2 Etablering av grunnleggende ferdigheter i norsk skole

Utdanningsdirektoratet nedsatte i 2001 Kvalitetsutvalget som fikk i oppdrag å evaluere nasjonalt kvalitetsvurderingssystem fra 1.klasse og ut videregående opplæring.

Kvalitetsutvalgets evaluering endte i en rapport med 117 forslag til hvordan kvalitetsvurderingssystemet kunne forbedres (NOU 2003: 16). Videre gjennomførte direktoratet en høringsprosess som skulle være bredt anlagt gjennom fem regionale konferanser med til sammen 1600 inviterte personer. I tillegg laget direktoratet et høringsopplegg spesielt rettet mot foreldre og elever, og til sist ble det opprettet et nettsted

der alle kunne meddele sitt syn på forslagene i rapporten. Gjennom et høringsbrev ba direktoratet særskilt om vurderinger og synspunkter på opplæringens innhold og vurderingsformer med bakgrunn i gjennomgående basiskompetanse i grunnopplæringen. Forslaget som direktoratet ønsket særlig tilbakemelding på var:

De nasjonale prøvene skal fra starten inkludere fagene norsk, engelsk og matematikk for vurdering av basisferdigheter. Med basisferdigheter forstås i denne sammenhengen grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, regneferdigheter og ferdigheter til å kommunisere skriftlig på engelsk som første fremmedspråk (NOU 2003: 16, s.227)

Resultatet av høringen ble ferdigstillet i St.meld.nr.30 (2004). Under hovedkapittelet ”Innholdet i opplæringen” og delkapittelet ”Dannelse og grunnleggende ferdigheter” ble begrepet ”basisferdigheter” erstattet med ”grunnleggende ferdigheter”. Endringen ble begrunnet med at det var vanskelig å avgrense basiskompetanse på en meningsfull måte, og at det i stedet måtte identifiseres sentrale ferdigheter som skulle være grunnleggende redskaper for læring og utvikling. Departementet mente at de mest sentrale ferdighetene var; å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy, og definerte dem som *faguavhengige*. Under kapittelet ”Læreplaner for fag” fastslo departementet at de grunnleggende ferdighetene skulle integreres i alle læreplaner for fag – på fagets premisser.

2.3 Faguavhengige og fagrelevante ferdigheter

Begrepet faguavhengig oppstod i St.meld.nr.30 (2004) som et behov for å forklare hvorfor basiskompetanse i engelsk og sosial kompetanse, som flere høringsinstanser hadde foreslått, ikke var tatt med i gruppen grunnleggende ferdigheter. Departementet forklarer her at engelsk er et fag, og er derfor ikke logisk som en grunnleggende ferdighet. Sosial kompetanse ble tydeliggjort i ”Rammeverk for kvalitet – Skoleplakaten”. Skoleplakaten ble senere endret til ”Læringsplakaten” i LK06, under delen *Prinsipper for opplæringen*.

For å sikre en kontinuerlig utvikling av de grunnleggende ferdigheter hos den enkelte elev, ga departementet i St.meld.nr.30 (2004) uttrykk for at det måtte være tydelige krav til ferdighetene på alle trinn gjennom hele utdanningsforløpet, helt fra 1. trinn.

Hertzberg (2009) bruker begrepet fagrelevante ferdigheter. Hertzberg presiserer at ett enkelt fag verken kan eller bør ha ansvaret for ferdighetene alene. Når det for eksempel gjelder lesing og skriving har hvert fag sine preferanser for tekstopbygging, skrivestil, vokabular og bruk av tilleggsressurser, og disse preferansene vil implisitt ligge til grunn for vurdering av elevens produkter. Vurderingen vil basere seg på om eleven kan snakke, skrive, lese, regne og bruke digitale ferdigheter på en faglig relevant måte, eller om eleven ikke mestrer dette (Berge, 2007). At grunnleggende ferdigheter er en forutsetning for videre læring og utvikling (LK06) får betydning for hvordan læreren legger opp undervisningen og hva læreren vurderer eleven i.

St.meld.nr.30 (2004) bruker begrepet *faguavhengige* (2.3). Modellen under (fig. 1) gir et visuelt bilde av hvordan man tenker seg at ferdighetene er gjennomgående helt fra 1. trinn og ut videregående. Det er nærliggende å tolke modellen slik at det skal være *ferdighetene* som er rettesnor for undervisningen – ikke det enkelte fag, som i tidligere norske læreplaner.

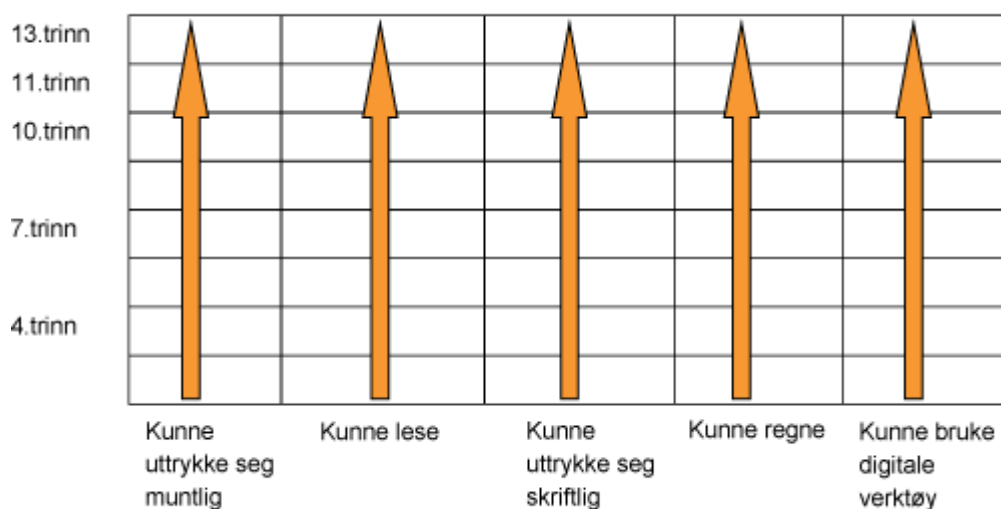


Fig 1 Faguavhengige grunnleggende ferdigheter St.meld.nr.30, s.33

I NOU 2003: 16 (også kalt Kvalitetsutvalgets innstilling) diskuteres det hvordan en ny læreplan bør utformes dersom basiskompetanser (nå ferdigheter) skal danne grunnlaget. Det ble vist til at innholdet i den generelle delen av læreplanen i stor grad stemte overens med

det kompetansebegrepet som er nedfelt i DeSeCo-utredningen¹ (Definition and Selection of Competences). Dersom det skulle konkluderes med at noe er viktigere enn noe annet i læreplanen, spesielt i forhold til livslang læring, måtte dette nedfelles i et begrep om basiskompetanse. Innholdet i et slikt basiskompetansebegrep ville ha konsekvenser for hvordan læreplanene i fagene ble utformet, alt etter som om man falt på et smalt eller vidt kompetansebegrep. Dersom man valgte et smalt innhold i kompetansebegrepet, ville daværende læreplaner (L97) ikke behøve store revisjoner. Endringene ville dessuten angå få læreplaner. Samtidig ville grunnleggende basiskompetanser kunne synliggjøres i de berørte læreplanene med en klar progresjon gjennom klassetrinnene. Dersom man valgte et bredt innhold i kompetansebegrepet ville en naturlig konsekvens ved utarbeidelse av en ny læreplan bli å avvikle alle læreplanene for fag og i stedet lage planer for basiskompetansene. Ferdighetene ville da fungere som tverrfaglige elementer i opplæringen (Engelsen 2008). Fordelen ville være et nytt kompetansesystem for hele grunnopplæringen som ville gjøre det lettere å holde blikket rettet mot kompetansen elevene skulle tilegne seg, uten å skjele for sterkt til faglige bindinger og tradisjoner. Historisk sett har det vist seg at fagtradisjonene ofte har hatt en sterk styring på innholdet og at innholdet i fag derfor er vanskelig å endre. En slik løsning ville gjøre det mulig å ta et nytt og frist grep om innholdet i den nye grunnopplæringen, men også innebære et kraftig brudd på læreplantradisjonene, og føre skolene inn i en nytenkning og medføre betydelig behov for etterutdanning og ny lærerkompetanse.

NOU 2003: 16 la også fram en mellomløsning, som de anbefalte, der man kunne beholde daværende struktur for læreplaner for fag og samtidig nedfelle en snever forståelse av basiskompetansene² i læreplanene som klart definerte kompetansemål. Fagene ville være det sentrale bruks- og øvingsfeltet for basiskompetansene. Fordelen med dette ville være et gjenkjennbart læreplanverk samtidig som man gjorde klart at basiskompetansen skulle ha spesielt fokus. Ulempen ville være at tidligere struktur i læreplanverket kunne prege læreplanene for fag i det nye læreplanverket og dermed være til hinder for at opplæringen ble basert på kompetansemål i stedet for innholdsstyring. Myndighetene valgte å følge

¹ Fireårig prosjekt blant OECD medlemslandene med den hensikt å skaffe til veie en teoretisk og konseptuell basis for definering og utvelgelse av nøkkelkompetanser. Sluttrapporten kom i november 2002.

² Det ble valgt en forenklet versjon av OECDs basiskompetanseforståelse utviklet innenfor ASEM (Asian European Meeting) prosjektet for livslang læring der hensikten var å gjøre livslang læring til et kjerneområde i politikken. Her blir åtte kjernekompetanser definert (Berge, 2007). Myndighetene landet på 4 av disse ferdighetene og la til en selv (muntlig).

kvalitetsutvalgets anbefaling og landet på den foreslåtte mellomløsningen med et læreplanverk som var gjenkjennbart samtidig som man gjorde klart at basiskompetansen skulle ha spesielt fokus.

2.4 Grunnleggende ferdigheter i LK06

De grunnleggende ferdighetene er fra myndighetene vektlagt som de ferdighetene hver og en vil trenge for å tilegne seg livslang læring, det være seg i skole, arbeid eller samfunnsliv. I skolen betyr de grunnleggende ferdighetene de ferdighetene som elevene må tilegne seg for å kunne lære i alle fag, og har en videre betydning enn ferdigheter på et grunnleggende nivå (Udanningsdirektoratet, 2010).

I kompetansemålene i læreplanene for fag er mål for fem grunnleggende ferdigheter integrert på det enkelte fags premisser. De grunnleggende ferdighetene er: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. Elevene skal i arbeidet med fagene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene, som er en forutsetning for videre utvikling og læring (LK06: 39)

St.meld.nr.30 (2004) la sterke føringer for de grunnleggende ferdighetenes rolle i utarbeidelsen av ny læreplan, LK06: ”Det viktigste i læreplanene for fag vil være mål for den kompetansen som skal nås i faget etter et naturlig avgrenset læringsforløp, der de grunnleggende ferdighetene er integrert på fagets premisser.” (St.meld.nr.30, 2004 s.34). 7 prinsipper ble lagt til grunn for utarbeidelse av nye læreplaner i fag. Et av prinsippene lød: ”Målene relateres til hovedområdene i faget. Mål for grunnleggende ferdigheter skal integreres i alle læreplaner - på fagets premisser” (St.meld.nr.30, 2004 s.34).

I samsvar med føringer i St.meld.nr.30 (2004) skal grunnleggende ferdigheter i LK06 være en integrert del av fagkompetansen. De fem grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene på det enkelte fags premisser, og det presiseres at ”Elevene skal i arbeidet med fagene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene” (LK06, s.39). Til hvert fag er det en beskrivelse av hva som forstås som grunnleggende ferdigheter i det aktuelle faget, og at de grunnleggende ferdighetene skal bidra til utvikling av fagkompetansen og også bli en del av fagkompetansen.

I det følgende vil jeg kort gjengi hvordan ferdighetene beskrives i LK06.

2.4.1 Muntlig ferdighet

Det mest grunnleggende kommunikasjonsmiddelet vi har er muntlig språk. Det er en grunnleggende erkjennelsesform som oppretter kontakt, skaper forståelse, utvikler egen identitet og sosiale relasjoner, uttrykker holdninger og meninger og forklarer og utveksler informasjon. I forhold til å uttrykke seg muntlig vil det sentrale i en opplæringssituasjon være å lære elevene å uttrykke seg muntlig i talesituasjoner med ulike hensikter, og å forstå hvordan ulike uttrykksmåter påvirker budskapet (Øzerk 2006, Utdanningsdirektoratet 2008)

Punktvisse kjennetegn i forhold til muntlig ferdighet er blant annet:

- Evne til å tolke ulike lyttesituasjoner
- Kunne ta ordet etter tur
- Lage og fremføre enkle, muntlige tekster
- Være situasjonsbevisst
- Være mottakerbevisst i produksjon av egen tale

(LK06)

2.4.2 Skriftlig ferdighet

Skrivekunsten gjør oss i stand til å kunne kommunisere med andre, også når man ikke er til stede på samme sted samtidig, og skriveferdigheten er en forutsetning for de aller fleste fag i skolen (Øzerk 2006, Utdanningsdirektoratet 2008). Dette kjennetegner skriving som grunnleggende ferdighet:

- Evne til å ta vare på og sortere tanker
- Evne til å kommunisere gjennom tekst, komposisjon, setninger, ord, rettskriving, tegnsetting, tegninger og andre symboler
- Evne til å henvende seg til andre gjennom enkle meldinger

(LK06)

2.4.3 Ferdighet innen digitale verktøy

Digitale verktøy er blitt en nødvendighet å kunne mestre i en hverdag som blir stadig mer digitalisert. Dersom man skal kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnslivet kreves det digitale ferdigheter som gjør at man kan søke, og finne fram til, informasjon via internett, som det å kunne sende og motta e-poster, finne fram til hjemmesider og selv publisere og legge ut informasjon. Dokumentasjon og lagring av data og informasjon skjer i økende grad ved hjelp av digitale verktøy (Øzerk 2006, Utdanningsdirektoratet 2008). Generelle kjennetegn ved digitale ferdigheter er:

- Evne til kritisk å kunne velge, vurdere og bruke informasjon
- Evne til å kunne søke, lokalisere, behandle, produsere, gjenbruke, presentere og evaluere informasjon
- Evne til å kommunisere og samhandle med andre

(LK06)

2.4.4 Leseferdighet

Leseferdigheten gir oss mulighet for å fastholde og reflektere over andres erfaringer, innsikt, opplevelser, og skaperkraft, uavhengig av tid og sted (Øzerk 2006). Ved å kunne lese, økes sjansen for personlig utvikling og muligheten for å kunne delta i samfunnslivet (Øzerk 2006, Utdanningsdirektoratet 2008). Leseferdighet kjennetegnes ved:

- Evnen til å forstå og bruke skriftlige symboler som bokstaver, ord og tegn
- Evne til å bruke skrift til å finne informasjon og konstruere mening fra ulike tekster
- Evne til å finne fram til informasjon eller opplysninger uttrykt i tekst
- Evne til å forstå, tolke og sammenholde informasjon og opplysninger i tekst
- Evne til å reflektere over og vurdere form og innhold i tekst
- Evne til å lese på ulike måter

(LK06)

2.4.5 Regneferdighet

Dagliglivet vårt innebærer bruk av regneferdigheter på en rekke områder. Vi har behov for å anslå og gjengi mengder og forhold både for oss selv og andre, når vi lager mat, skal selge eller kjøpe eller verdisette et arbeid eller et produkt (Øzerk 2006, Utdanningsdirektoratet 2008). Generelt kan vi si at grunnleggende ferdigheter i regning kjennetegnes av:

- Evne til antallsbetraktning knyttet til målinger, mønstre og former
- Evne til å bruke tall for å representere ulike størrelser
- Evne til å beskrive og analysere fenomener knyttet til endring, utvikling og usikkerhet
- Evne til å kommunisere, representere, argumentere, modellere og behandle problemer innen ulike områder

(LK06)

Jeg har i kapittel 4.2.1 – 4.2.5 gitt en forholdsvis kort beskrivelse av hva som generelt kjennetegner de grunnleggende ferdighetene. Det sentrale i muntlig ferdighet vil være å lære elevene å uttrykke seg i talesituasjoner med ulike hensikter, og å forstå hvordan ulike uttrykksmåter påvirker budskapet. Skriveferdigheten skal gjøre elevene i stand til å kommunisere med andre. I en hverdag som blir stadig mer digitalisert er det blitt en nødvendighet å kunne mestre digitale verktøy. Mestring av leseferdigheten gir elevene mulighet til refleksjon, personlig utvikling og deltakelse i samfunnslivet. På en rekke områder i dagliglivet har vi behov for bruk av regneferdigheter som ved matlaging, salg, kjøp eller verdisetting av et arbeid eller et produkt. Hva som forstås som grunnleggende ferdigheter i det enkelte fag er grundigere beskrevet i LK06.

3. Ledelse av reformarbeid i norsk skole

I kapittel 3 presenteres bakgrunnen og teorigrunnlaget for analyse og drøfting av det empiriske materialet. I arbeidet med oppgaven har jeg studert evalueringsrapporter fra evalueringen av Kunnskapsløftet. ARK prosjektets delrapporter (Engelsen 2008, Dale og Øzerk 2009 og Dale, Engelsen & Karseth 2011), FIRE prosjektets delrapporter (Sandberg & Aasen 2008, Møller, Prøitz & Aasen 2009 og Ottesen & Møller 2010) og implementeringsprosessene for Kunnskapsløftet i Finnmark (Germeten, 2008). Jeg bygger også på styringsdokumentene, først og fremst Stortingsmeldinger i perioden 2004 til 2010 og NOU'er fra 1995 til 2003. I analysen og drøftingen bygger jeg på Fevolden & Lillejord (2005), Hølleland (2007) og Roald (2004).

Det er særlig tre forhold som ligger til grunn for etableringen av reformen Kunnskapsløftet. For det første viste resultater av internasjonale undersøkelser (PISA 2000, PIRLS 2001 og TIMMS 2004) at norske skoleelever skåret lavt i leseferdighet og kunnskaper i realfag og matematikk. Myndighetene var bekymret for nivået i norsk utdanning (Sandberg og Aasen, 2008). Resultatene fra PISA 2000 og 2003 viste at norske elever for første gang presterte under gjennomsnittet for OECD land i naturfag (Øzerk, 2006) og i PISA 2006 i matematikk og lesing (Gundem, 2008)³. For det andre viste evalueringen av Reform '97 at skolen var preget av lite systematikk og læringsstrategier (Hølleland 2007). Til sist har den økende globaliseringen innen kunnskapsområdene presset på og krevet en omstilling av utdanningen slik at denne skal rette seg mer inn mot det internasjonale markedet (Fevolden og Lillejord, 2005). Norge har på kort tid utviklet seg fra å være et homogent til et pluralistisk samfunn; et kunnskapssamfunn med stor etterspørsel etter utdanning og kunnskap i et livslangt perspektiv (Sandberg og Aasen, 2008).

³ I følge Berge (2007) og Fevolden og Lillejord (2005) bestemte Hernes i 1992 at Norge skulle være med i TIMSS, og omtrent samtidig, PISA. Sjøberg (2007) skriver at allerede før 1960 ble det gjennomført store internasjonale undersøkelser av elevers faglige prestasjoner, først og fremst i realfag. Norge kom sent med i slike internasjonale undersøkelser, men Sjøberg hevder at de 10-15 siste årene (altså fra ca 1992) er Norge med i nesten alle slags internasjonale komparative studier om skole og utdanning.

Kunnskapsløftets formål er å bedre kvaliteten i utdanningen. Resultatene i de internasjonale undersøkelsene som Norge har valgt å delta i kan være en grunn til fokuset på ferdighetene. De nasjonale prøvene følger opp denne satsningen ved å måle utviklingen knyttet til ferdighetene (St.meld.nr.31 2008, Utdanningsdirektoratet 2009). Et av tiltakene for å bedre kvaliteten er kravet om måling av og kunnskap om elevprestasjoner gjennom deltakelse i internasjonale undersøkelser som PISA (lesing, matematikk og naturfag), PIRLS (leseferdighet) og TIMSS (matematikk og naturfag) (Gundem 2008, Sjøberg 2007), og egne nasjonale prøver i lese- og regneferdighet og engelsk (Gundem 2007, St.meld.nr.31 2008). På bakgrunn av denne økningen i evaluering av aktiviteten i skolen, er det nødvendig at skoleledere tar initiativ til diskusjoner om viktige pedagogiske spørsmål; hva kjennetegner et godt undervisningstilbud? Skolelederne må legge til rette for en lærende kultur i skolen (Fevolden og Lillejord, 2005). Skolens kjerneaktivitet, som er lærernes undervisning og elevenes læring, må være den styrende aktiviteten, også i reformarbeid dersom reformen skal lykkes. Fevolden og Lillejord (2005, s.115) illustrerer dette med en modell utviklet av Stein og Nelson (2003).

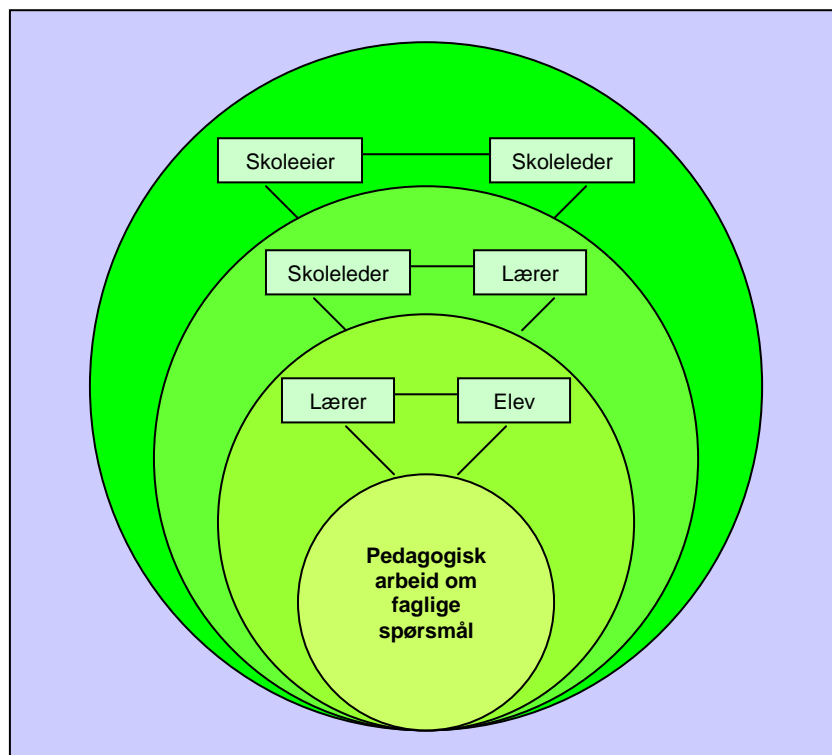


Fig. 2 Helhetlig arbeid med fokus på elevens læring, s.115

Kjernen i all virksomhet i skolen er det pedagogiske arbeidet. Stein og Nelson (2003) hevder at på alle nivåer er læring først og fremst noe som foregår *mellom* personer. Læreren har den aller viktigste oppgaven da han eller hun er den som skal legge til rette for elevenes læring. Å være profesjonell lærer innebærer å ta ansvar for egen profesjonell utvikling. Et slikt ansvar har også skolelederen da denne skal bistå læreren i faglig arbeid og har medansvar for elevenes resultater. Det forventes at skoleleder er både leder, veileder og inspirator. Det viktigste er imidlertid at skoleledere sørger for at læreren integrerer ny kunnskap i sin undervisningspraksis.

I FIRE prosjektets 1. delrapport (evaluering av Kunnskapsløftet bestilt av Utdanningsdirektoratet) finner Sandberg og Aasen (2008) i de politiske reformdokumentene (NOU 2002: 10 og NOU 2003: 16) at skoleeier framtrer som en sentral brikke i gjennomføringen av reformen. Skoleeier skal bevisstgjøres om sitt ansvar og settes bedre i stand til å lede grunnopplæringens utvikling. Også skoleledernes og lærernes ansvar blir understreket.

Læreren er nøkkelen til implementeringen av reformer i skolen – det er de som er i nærkontakt med elevene. God skoleutvikling forutsetter et konstruktivt samspill og god samhandling mellom skolen og skolens oppdragsgivere (Fevolden og Lillejord 2005, Engelsen 2008). Kollektive forbedringsprosesser forutsetter relasjonelle ferdigheter og kunnskaper om problemløsning. Reform, ledelse og kulturutvikling hører sammen.

Oppsummert bør følgende ligge til grunn for godt reformarbeid i undervisning og ledelse, både for lærere og ledere:

- Konstruktiv samspill og god samhandling
- Vilje og evne til å søke ny kunnskap
- Vilje og evne til å endre på etablert praksis
- Fastsetting og oppfølging av milepæler

3.1 Lærende organisasjoner

For å imøtekomme dette, må skolen utvikles til en lærende organisasjon. St.meld.nr.30 (2004) peker på tre forhold som forskning viser kan hemme kultur for læring. En tradisjonell organiseringsform i skolen som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling innad

i personalet, manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet og til slutt det som karakteriseres som føyelige ledere. For eksempel kan organisering av opplæringen etter ettallstyranniet (én lærer i én klasse i én time) være dårlig egnet til fleksibel organisering og samarbeid om læring blant lærerne (Hargreaves, 1994). Lærernes kompetanse, og felles læring og refleksjon blant lærerne blir slik i liten grad utnyttet. Tradisjonelt har nok undervisningen i skolen vært organisert etter ”ettallstyranniet”. Det er altså ikke gitt at en læringsinstitusjon i seg selv er en lærende organisasjon.

3.1.1 Myndighetenes styringssignaler om en lærende skole

Myndighetene definerer nærmere hva de forstår som en lærende organisasjon og hva skolen som lærende organisasjon skal være i St.meld.nr.30 (2004). Myndighetenes visjon er å skape en bedre kultur for læring. For å lykkes med dette må skolen selv være en lærende organisasjon. Et samfunn som blir stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig, bli mer og mer avhengig av gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap, den enkelte får et økende behov for å oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap. Med dette perspektivet som grunnlag, stilles det store krav til skolen som lærende organisasjon, søkelyset rettes ikke bare på elevenes læring, men like mye på *personalets* læring (Engelsen, 2008). At skolen selv skal ha en kultur for kontinuerlig læring og utvikling ligger som en forutsetning for at både lærere og elever skal kunne tilpasse seg kunnskapssamfunnet.

Kompetansehevingen i skolen er avhengig av den enkelte skoles læringskultur. Med grunnleggende ferdigheter som et nytt moment i en ny læreplan, blir skolens læringskultur avgjørende for lærernes kompetanseheving i hva det vil si å undervise i grunnleggende ferdigheter. Nøkkelen til å utvikle skolen som lærende organisasjon er først og fremst knyttet til å utvikle og dele sin kompetanse i det daglige arbeidet. En slik utvikling betinger vilje til endring og kontinuerlig utvikling innenfra skolen selv. Alle i organisasjonen skole må føle en forpliktelse til å realisere felles mål og til kontinuerlig å reflektere over riktigheten av mål og veivalg for skolen. Det må legges til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og arbeidsformer, kompetanseutvikling og kunnskapsspredning i det daglige arbeidet. Måltrettet bruk av kunnskap om hva som bør endres og videreføres er et nødvendig grunnlag for en kultur for læring. Slik styrkes kvaliteten i skolen. ”En god kultur for læring i skolen er en forutsetning for at den skal kunne gi elevene et godt læringsmiljø og læringsutbytte” (St.meld.nr.30, 2004, s.29)

3.1.2 Forskning og teori om skolen som lærende organisasjon

Knut Roald (2004) har i en årrekke forsket på læring i organisasjoner. Gjennom flere empiriske studier har Roald søkt å kartlegge trekk som kjennetegner lærende skoler, både i planleggings-, gjennomførings- og oppfølgingsfasen i skolens utviklingsarbeid. Han peker blant annet på følgende 5 områder som er av betydning for min undersøkelse.

Medskapelse framfor medbestemmelse

Grunnleggende ferdigheter er en utfordrer både for læreres praktiske arbeid og for planlegging og evaluering. Da denne undersøkelsen ble gjennomført, forelå det få konkrete anvisninger om hvordan de grunnleggende ferdighetene skulle forstås (jf. Hertzberg, 2009). Det betyr at LK06 inviterer til en prosess der lærere selv må utvikle ny forståelse og ny praksis, de må være *medskapende* i prosessen. Wadel (1997) refererer til produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse og hevder at skolen som en lærende organisasjon i hovedsak må basere seg på produktiv læring. Lærere og elever deltar i en kultur hvor man lærer å lære og anvender det som er lært på nye områder.

Spørsmål framfor forslag

For at lærerne skal utvikle sin forståelse av og få et eierskap til betydningen av de grunnleggende ferdighetene vil det være viktig at ledelsen utfordrer med spørsmål knyttet til ferdighetene, fremfor forslag om hvordan arbeidet med ferdighetene skal foregå i undervisningen. Dette er i tråd med en undringskultur (Wadel, 1997) innenfor en produktiv skoleledelse. Ledelsen ser det som viktig å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser.

Bevisst utelate motforestillinger i søkefasen

Dersom alle deltakerne er i søkemodus i innledningsfasen, kan dette være med på å styrke en konstruktiv utviklingsprosess. Med grunnleggende ferdigheter som et utviklingsområde, vil det for felles og individuell kompetanseheving være viktig å utelate de motforestillinger man måtte ha om ferdighetene. En motforestilling kunne være at digital ferdighet hører ingen plass hjemme i faget kroppsøving, eller at det blir noe søkt å undervise i regneferdighet i norskfaget. Ideer og refleksjoner rundt hvordan man likevel kan undervise i ferdigheter som i utgangspunktet virker malplassert i et fag forutsetter et tillitsforhold mellom skoleleder og lærerne. Utvikling av gode læringsforhold krever at skoleleder og lærere utøver et

aktelsesarbeid overfor hverandre der gode relasjonelle forhold er avgjørende (Wadel 1997, Tobiassen 1997)

Milepæler og ansvarsfordeling

I følge Stein og Nelson (2003) har skoleledere et ansvar i å sørge for at læreren integrerer ny kunnskap i sin undervisningspraksis. Skolelederen må derfor fastsette milepæler og foreta en klar fordeling av ansvar for oppfølging i arbeidet med ferdighetene. Sammen med underveisvurdering av arbeidet, er det store muligheter for at dette styrker framdriften i utviklingsarbeidet, sammenliknet med sluttvurdering av et arbeid uten underveisvurdering.

Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling

Tilbakemeldinger fra kolleger som har tatt etter- og videreutdanning, kurs, konferanser, utviklingsprosjekter osv, i ferdighetene, knyttet til utprøving i *egen praksis* vil i følge Roald (2004) sine funn kunne ha størst effekt på endringskapasiteten ved egen skole, sammenliknet med en generell eller teoretisk orientert tilbakemelding.

Lærende organisasjoner kan da forstås som organisasjoner som kjennetegnes ved at de ansatte deltar i utviklingsprosessene ved både å dele og prøve ut kunnskap og å ta stilling til spørsmål framfor foreslåtte løsninger. Ansatte gir tilbakemeldinger fra kurs etter utprøving i egen praksis. Det er en kultur for å la motforestillinger ligge når man er i en søkefase. Ledelsen fastsetter milepæler og fordeler ansvar som letter oppfølging av utviklingsarbeidet.

3.2 Ledelse i lærende organisasjoner

Ut i fra problemstillingen vil jeg i det videre diskutere ledelsesteori nyttet til skolen som lærende organisasjon og læreplanarbeid. Jeg redegjør først for hva myndighetene legger føringer på som god skoleledelse, videre viser jeg til hva teori sier om skoleledelse.

3.2.1 Myndighetenes styringssignaler om skoleledelse

I St.meld.nr.30 (2004) slår myndighetene fast at kompetente skoleledere og lærere, som er skolens viktigste ressurs, er en forutsetning for utvikling og forbedring av skolen. Skolen blir pålagt å være en lærende organisasjon, noe som stiller særlig store krav til tydelig og kraftfullt lederskap, da god skoleledelse er avgjørende for arbeid med kvalitetsutvikling i

skolen. Det presiseres at ledere som holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis, evner å holde elevene i fokus, dele makten, skape klima for å ta sjanser og være utprøvende, samtaler med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen, slike ledere evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon. Kort sagt: Gode skoleledere er avgjørende for å sikre en god skole (St.meld.nr.30, 2004.)

En undersøkelse gjennomført av Læringslaben (2004) konkluderte med at lærere som opplever høyt læringstrykk og gode organisatoriske betingelser, vurderer alle aspekter ved ledelse som mer positive enn andre lærere. Skoler som ikke karakteriseres som lærende organisasjoner, skårer negativt på slike variabler. Undersøkelsen dannet grunnlag Kompetanseberetning i 2005 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005), heretter forkortet til KB 2005. Hensikten var å lage en kortfattet fremstilling av hva som kjennetegner skolen som lærende organisasjon, hva som skiller lærende skoler fra lite lærende skoler og å se om lærende skoler lykkes bedre med elevenes læring. I arbeidet med KB 2005 har myndighetene rettet søkelys mot skoler som har brutt med etablert praksis og spurt:

- Hva gjorde lærerne og lederne i fellesskap for å forbedre praksisen på egen skole?
- Hvordan begynte de, og hvordan fikk de med seg hele lærerkollegiet?
- Hva føler de selv at de har lykkes med, og hvor har de snublet?

I forord til KB 2005 sier statsråd Kristin Clemet (2001-2005) at gjennom kontakt med skoler som har brutt med etablert praksis, har myndighetene fått økt innsikt i problemstillinger og en sterk overbevisning om at den enkelte skole *kan* gjøre en stor forskjell. KB 2005 viser til analysen av datamaterialet fra undersøkelsen gjennomført av Læringslaben om hva som kjennetegner lærende skoler. Der fremkommer det at lærerne føler at de er en del av et fellesskap og at det ikke er kultur for å gjøre som man vil. Lærerne har høye forventninger om å bruke hverandres kompetanse og å gjøre undervisningen best mulig. Skolene har en ledelse som belønner dyktighet, involverer medarbeiderne i skolens utvikling og bruker makt når det er nødvendig.

Lærerne opplever at det skjer mye hverdagslæring, og blant kollegene er det god samhandling og lett å få hjelp. De prøver ut nye undervisningsopplegg sammen, og man

diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre. Det legges også til rette for deling av kunnskap i etterkant av opplæringstiltak. Oppsummert viser dette at lærende skoler er skoler med et velfungerende organisasjonsnivå og høye forventninger og ambisjoner i kollegiet til hva man skal utrette på skolen (KB, 2005).

Basert på resultater fra Læringslaben legger myndighetene vekt på tre forhold som forutsetninger for god skoleledelse. Skolen må styres etter prinsipper som kjennetegner lærende organisasjoner. En lærende skole er avhengig av skoleledere som viser og utøver interesse og engasjement og videre legger forholdene til rette for elevenes og lærernes læring. Til sist må lærerne ha ambisjoner og forventninger til hva som skal utrettes på skolen.

3.2.2 Teori om skoleledelse

God ledelse handler om handlingsvalg og samhandlingsprosesser. Fevolden og Lillejord (2005) fremhever at god skoleledelse betinger ledere som distribuerer ledelse i hele organisasjonen slik at ansvar fordeles på flere. Skolelederen kontrollerer ikke, men inntar en *støttende* rolle i undervisnings- og læringsprosessene. For å forbedre kvaliteten på undervisningen er det avgjørende at ledere selv er genuint opptatt av dette. Det er viktig at ledere selv er modeller for den holdningen til læring som de forventer av andre, og videre må ledere fremheve betydningen av både kollektiv og individuell læring. Disse er likestilt og skal foregå kontinuerlig.

I følge Fevolden og Lillejord (2005) er punktet distribusjon av ledelse i samsvar med norske erfaringer om hva som kjennetegner god pedagogisk ledelse og en støttende ledelse samsvarer med profilen på skolebasert vurdering utviklet av norske forskere (Tiller 1986, 1990, 1993, Ålvik 1994, Dalin 1994).

Skoleledelsesbegrepet har over tid endret karakter, og man har for lengst gitt opp ambisjonen om å komme fram til en entydig definisjon av begrepet. Ledelse som fenomen er knyttet til utfoldelse og forvaltning av makt og autoritet. En skoleleder må kunne legitimere sitt maktgrunnlag for å kunne utøve innflytelse. Å oppnå andres tillit er helt avgjørende for en skoleleders maktposisjon, samtidig må man som skoleleder stadig reforhandle tillit og legitimitet i møte med kolleger, overordnede, medarbeidere og elever (Møller 2005). Fevolden og Lillejord (2005, s.138) uttrykker det slik: "En skoleleder må søke sin legitimitet i et kollektivt nett av relasjoner mellom staben og seg selv".

Det internasjonale forskningsprosjektet *Successful School Leadership*, som har anvendt en metodologistandard vidt akseptert i forskningssamfunnet, har analysert hva som kjennetegner framgangsrikt lederskap (Møller 2005). Den sier at god skoleledelse bidrar gjennom skolens visjon og mål, læreplan og undervisningspraksis til forbedring av elevenes læringsresultater. Videre bør ledelse også distribueres til andre i skolen og i skolens nærmiljø. Nødvendig ledelsespraksis, og som del av en leders repertoar, omfatter ledelse i å gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utvikling av organisasjonen. Gode skoleledere handler på en måte som anerkjenner og tar på alvor at de må stå til ansvar for det arbeidet de utfører overfor ulike grupper. En god leder har også fokus på å fremme kvalitet, likeverd og sosial rettferdighet. Dette inkluderer å utvikle undervisning og læringsbetingelsene, skape sterke fellesskap i skolen, fremme utviklingen av en utdanningskultur blant foreldrene og bidra til å øke elevenes sosiale kapital. Hvis man lykkes med å skape en hjemmekultur som støtter opp om skolens læringsprogram, vil elevene mestre skolen bedre.

Ovenforstående har utspring i forskning som for det meste er gjennomført i USA. Skoleledelse er historisk og kulturelt betinget. "Oppskrifter" for godt lederskap utviklet i land med en annen skolehistorie og andre kulturelle forutsetninger enn i Norge, kan ikke uten videre adopteres til også å gjelde norske forhold. Likevel henvises det ofte til resultater fra forskning nettopp fra USA og andre land utenfor Europa i norske styringsdokumenter som St.meld.nr.30 (2004), der skoleledelse ses som et virkemiddel til å nå nasjonale mål (Møller 2005).

3.3 Teoretisk ramme

Lederutfordringene i forhold til ledelse av reformarbeid er mange. Lederen skal legge til rette for konstruktivt samspill og god samhandling mellom alle nivå i skolen; lærer-lærer, lærer-elev, lærer-ledelse (Fevolden og Lillejord, 2005). Ved implementering av grunnleggende ferdigheter er det avgjørende at ledelsen motiverer og stimulerer lærernes vilje og evne til å søke ny kunnskap og endre etablert praksis. Hvilken forståelse har vi om grunnleggende ferdigheter? Er forståelsen god nok? Hva er egentlig oppdraget gitt gjennom LK06? I implementeringsarbeidet vil det i følge prinsipper som kjennetegner en lærende

skole (Roald, 2004), være viktig å arbeide målrettet og systematisk gjennom fastsetting av milepæler og oppfølging av disse.

Både myndigheter og forskningslitteraturen fremhever betydningen av at skolen må være en lærende organisasjon, og i teori om ledelse av reformarbeid finner vi igjen noen av det samme som kjennetegner lærende organisasjoner. Leder må sørge for at det fastsettes milepæler og at ansvar fordeles, og sørge for nødvendig oppfølging. I arbeidet med grunnleggende ferdigheter må lærerne være medskapende (Roald, 2004). De må ha evne og vilje til å søke kunnskap og endre etablert praksis gjennom tilbakemelding fra egen praksis knyttet til utprøving av undervisning i ferdighetene med det formål å dele egen kunnskap og lære av andres. For lederen vil utfordringen være å finne de gode spørsmålene, gjerne i samarbeid med lærerne, framfor å komme med forslag som det skal tas stilling til. Det vil også være en utfordring å takle motforestillinger fra lærerne i form av motstand mot å undervise i ferdigheter som ved første øyekast ikke ser ut til å ha noe med et fag å gjøre, som for eksempel digitale ferdigheter i faget mat & helse, eller skriftlig ferdighet i faget kroppsøving.

Jeg undersøker på hvilken måte integreringen av grunnleggende ferdigheter i læreplanens kompetansemål har hatt betydning for det faglige arbeidet i skolen, hvordan skoleeier, skoleledere og lærere forstår grunnleggende ferdigheter, hva forståelsen av ferdighetene betyr for deres handlinger, og hvordan kompetanseutvikling knyttet til grunnleggende ferdigheter ledes og gjennomføres.

I min drøfting av resultatene vil jeg legge vekt på det jeg har forstått som god skoleledelse og reformarbeid med fokus på implementeringen av grunnleggende ferdigheter.

Utviklingsarbeidet med grunnleggende ferdigheter bør bære preg av en ledelse som er opptatt av å forbedre kvaliteten på undervisningen gjennom å legge til rette for konstruktiv samspill og god samhandling (Fevolden og Lillejord, 2005). Gjennom å stille spørsmål og tydelig forvente at lærerne deltar i en medskapende prosess vil lederen selv være en modell for en medskapende holdning. Ledere må være tydelig i sin forventning til lærerne om at utviklingsarbeid er avhengig av vilje og evne til å søke ny kunnskap og å endre etablert praksis, og at motforestillinger i en søkefase vil være hemmende for læring. Slik fremhever lederen betydningen av både kollektiv og individuell læring. Gjennom fastsetting og oppfølging av milepæler og ansvarsfordeling støtter skolelederen undervisnings- og læringsprosessene knyttet til grunnleggende ferdigheter. (Stein og Nelson, 2003).

Jeg vil også drøfte og sammenlikne resultatene i undersøkelsen med funn som er gjort i nyere forskningsprosjekter for om mulig å se om funn i min undersøkelse samsvarer med større nasjonale undersøkelser.

ARK prosjektets delrapport 1 (Engelsen, 2008) analyserer implementeringen av reformen Kunnskapsløftet, og viser hvordan sentrale styringssignaler omtaler ferdighetene og hva slags retningslinjer skoleeiere og skoler har fått for tilrettelegging av elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter. Rapporten viser til at myndighetene i veiledningen til arbeidsgruppene som utarbeidet læreplanene for fag poengterer at ferdighetene er *faguavhengige* i den forstand at ferdighetene er viktige for læring og utvikling i de fleste fag og at de skal utvikles på fagets premisser. Men rapporten sier også klart at selv om det i LK06 står at ferdighetene er integrert i kompetansemålene, er det vanskelig å finne i kompetansemålene at det legges opp til systematisk arbeid med ferdighetene. ”De grunnleggende ferdighetene ser ikke ut til å være skikkelig integrert i læreplaner for fag. Det virker noe tilfeldig når og hvordan de blir integrert i kompetansemålene” (Engelsen 2008, s.106).

SMUL prosjektet fra Nordlandsforskning (Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S. og Tomlinson, P., 2010) har forsket på hvordan læreren forstår, fortolker og omsetter LK06 i praksis. Rapporten viser at internt på den enkelte skole i grunnskolen ser fokuset på de grunnleggende ferdighetene i planer og dokumenter ut til å være spredt og tilfeldig.

FIRE prosjektets delrapport 2 (Møller, Prøitz og Aasen, 2009) og delrapport 3 (Ottesen og Møller, 2010) er underveisanalyser av Kunnskapsløftet som styringsreform, og har undersøkt hvordan skolene arbeider med grunnleggende ferdigheter. FIRE prosjektets delrapport 2 forteller at læreplankravet om å arbeide med grunnleggende ferdigheter ikke har ført til særlig endring på skolene. Det kan virke som om intensjonen med ferdighetene ikke har blitt forstått og dermed ikke virker særlig meningsfylt å holde på med. En viktig grunn kan være at styringssignalene har vært for svake. Delrapport 3 i FIRE prosjektet finner at det bare i enkelte tilfeller undervises direkte i ferdighetene, og da i regi av den enkelte lærer, ikke som stasning på ferdighetene fra skolens side. Det kan virke som om det er langt igjen til at ferdighetene er implementert i undervisningen. Endringer knyttet til LK06 publiseres i hovedsak på nettet. Å holde seg orientert om slike endringer på egenhånd stiller store krav til lærerne.

4. Metode

For å finne ut om integreringen av grunnleggende ferdigheter i kompetansemålene har hatt innvirkning på arbeidet med ferdighetene i skolen, intervjuet jeg våren 2009 lærere på 4. og 7.trinn fordelt på 3 skoler, skolenes skoleledere, samt skolesjef og pedagogisk koordinator på skoleeiernivå. Jeg ba også skolelederne om å sende meg tilfeldige eksempler på lærernes og elevenes arbeidsplaner, skolens læreplaner for fag på 4. og 7.trinn, og læreplan i norsk og matematikk for 1.-7. trinn. Jeg fikk tilgang på kommunens lokale læreplaner for fag 1.- 7. trinn og Enhet for skoles⁴ virksomhetsplaner for 2006 - 2009. Dokumentene danner grunnlaget for dokumentanalysen i denne oppgaven.

Bakgrunn for valg av metode er forankret i problemstillingen. Jeg har ønsket å undersøke om integreringen av grunnleggende ferdigheter i kompetansemålene hatt innvirkning på arbeidet med ferdighetene i skolen. Hvordan tenker og handler skoleeier, skoleledere og lærere i forhold til de grunnleggende ferdighetene? Hvilke prosesser har skoleeier, skoleledere og lærere selv deltatt i og lagt opp til i de grunnleggende ferdighetene?

4.1 Samfunnsvitenskapelig undersøkelse

Undersøkelsen tar utgangspunkt i et sentralt prinsipp i LK06; grunnleggende ferdigheter som nytt område i ny nasjonal læreplan, og skoleeiers, skolelederes og læreres tanker og holdninger rundt disse ferdighetene. Undersøkelsen kan derfor defineres som en samfunnsvitenskapelig studie. Til forskjell fra naturvitenskapelige studier som i hovedsak forholder seg til fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser, forholder samfunnsvitenskapelige studier seg til mennesker som representerer et mangfold av meninger og oppfatninger (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007).

Grønmo (2007) definerer seks grunndisipliner under samfunnsvitenskapelig studie: psykologi, samfunnsgeografi, sosialantropologi, sosialøkonomi, sosiologi og statsvitenskap. Statsvitenskap beskrives som et område som er opptatt av politiske forhold i et vidt begrep. Innenfor definisjonen er det belegg for å studere en rekke aktører, deriblant institusjoner i

⁴ Enhet for skole er betegnelsen som kommunen bruker på det underliggende nivået til rådmannen. Enhet for skole har det administrative og økonomiske ansvar for opplæring og utvikling i kommunen.

samfunnets politiske liv. Satsning på grunnleggende ferdigheter er en følge av en rekke politiske beslutningsprosesser, både internasjonalt, nasjonalt og lokalt. Det er da i følge teorien belegg for å definere undersøkelsen som en samfunnsvitenskapelig undersøkelse innenfor feltet utdanningsledelse under utdanningsvitenskap. Slike studier preges av et stort metodisk mangfold, gjerne kvalitative og kvantitative metoder i en og samme undersøkelse (Grønmo, 2007).

4.2 Forskningsdesign

Jeg har sett det hensiktsmessig å bruke et fenomenologisk design, som nettopp har til hensikt å utforske mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007). Skoleeiere, skoleledere og lærere er menneskene, og grunnleggende ferdigheter er fenomenet jeg undersøker. Hvordan tenker og handler skoleeier, skoleledere og lærere i forhold til de grunnleggende ferdighetene, og hvilke prosesser har de selv deltatt i og lagt opp til i de grunnleggende ferdighetene? De viktigste stegene i et fenomenologisk design er forberedelse av undersøkelsen, innsamling av data fra individer, og analyse og rapportering av funn.

4.2.1 Forberedelse

Som forberedelse til undersøkelsen har jeg studert hvilke forskningsspørsmål og problemstillinger NIFU STEP i samarbeid med ILS har stilt i sin endelige prosjektbeskrivelse for evaluering av implementeringen av LK06 (Aasen, 2006). Jeg hadde også samtaler med veileder i masterprogrammet rundt hvilke design og type undersøkelse som ville egne seg best med tanke på hva jeg skulle undersøke. På bakgrunn av spørsmålene og problemstillingene i prosjektbeskrivelsen og samtalene med veileder, så jeg det som hensiktsmessig å foreta en kvalitativ undersøkelse basert på intervju og dokumentanalyse av læreres og elevers arbeidsplaner, lokale læreplaner for fag og skoleeiers virksomhetsplaner. Jeg utarbeidet en intervjuguide for skoleeier, skoleledere og lærere og ba om innsyn i dokumenter.

4.2.2 Innsamling av data

På bakgrunn av forskningsspørsmålene der hensikten var å undersøke hvordan skoleeier, skoleledere og lærere tenker og handler i forhold til de grunnleggende ferdighetene, så jeg det som hensiktsmessig å samle inn data gjennom et uformelt kvalitativt intervju, både i gruppe og individuelt. Slik ville jeg kunne ha en nærhet med respondentene (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007), og på den måten legge til rette for en interaksjon med mulighet til å kunne stille spørsmål utledet fra svar som ble gitt, om nødvendig. Formålet med gruppeintervjuet ville være å få fram et mangfold av synspunkter og vurderinger rundt grunnleggende ferdigheter, og slik få en bedre og dypere forståelse av hvordan respondentene i fokusgruppen tenker og handler. Interaksjonen ville være åpen (Grønmo, 2007). Med tanke på at dette er en masteroppgave med begrenset tid til rådighet, så jeg det som mest hensiktsmessig å foreta en sammenfatning av dokumentene som bestod av læreplaner for fag og virksomhetsplaner og lærernes og elevenes arbeidsplaner ved å synliggjøre funn i en tabell. Ved en kvalitativ analyse av dokumentene kunne jeg analysert og snakket om innholdet sammen med respondentene, og fått mer utdypende data og slik økt validiteten. I forhold til tid og omfang for en masteroppgave vurderte jeg det likevel slik at en kvalitativ analyse av dokumentene ville medføre en for stor arbeidsmengde (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007).

4.3 Utvalg

Grønmo (2007) definerer analyseenheter i samfunnsvitenskapelige studier som den sosiale enheten eller det elementet i samfunnet som studien tar utgangspunkt i. Fordi min problemstilling er knyttet til undervisning i skolen, valgte jeg ut skoler og styringsenheten for skole i kommunen som analyseenheter, og videre lærere, skoleledere og skoleeiere som respondenter (Grønmo, 2007), eller informanter (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007). Disse respondentene anser jeg som relevante i forhold til undersøkelsesområdet.

For å ivareta mest mulig bredde blant analyseenhetene men samtidig avgrense utvalget slik at oppgaven ikke fikk et for stort omfang, ble respondenter valgt ut etter følgende kriterier:

Lærere med godkjent lærerutdanning.

Lærerne skulle undervise på 4. og 7.trinn, da LK06 har avsluttende kompetansemål etter disse trinnene.

Skolelederne skulle representere alle skolestørrelser i kommunen;

- Fådelte skole med sammenslåtte alderstrinn
- Middels stor skole med en gruppe på hvert alderstrinn 1.-7. trinn
- Stor skole med til vanlig to grupper på hvert alderstrinn 1.-7.trinn

Skoleeiere skulle representere administrativt og ressursmessig arbeidsområde.

Sett i forhold til oppgavens omfang, valgte jeg å avgrense utvalgsstørrelsen til et antall respondenter som det ville være mulig å håndtere. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2007) refererer til en intervjumengde som begrenser seg til 5 – 10 intervjuer når man har begrenset tid til rådighet. Utvalgsstørrelsen er derfor ikke større enn 7 intervjuer fordelt på 3 hovedgrupper; lærere, skoleledere og skoleeier.

Skolelederne på de tre skolene jeg hadde valgt, ble kontaktet via telefon der jeg forklarte at jeg var i siste fase av en masterutdanning i utdanningsledelse, og at jeg i denne fasen skulle skrive en masteroppgave om grunnleggende ferdigheter i planlegging av undervisningen. Jeg spurte skolelederne om det var i orden for dem at jeg intervjuet lærerne på 4. og 7. trinn da det etter disse trinnene er ført opp kompetansemål i LK06. Alle skolelederne ga sin tilslutning til at jeg kunne intervju de aktuelle lærerne på skolene de var leder for, og ga også samtykke til selv å bli intervjuet. Skolelederne ga også sin tilslutning til å utlevere dokumenter i form av planer for planlegging for lærerne, arbeidsplaner for elevene og læreplaner for fag i norsk og matematikk. På denne tiden arbeidet jeg på det administrative nivået for skole i kommunen, og tok personlig kontakt med pedagogisk koordinator og skolesjef som representanter for skoleeier. Også disse sa ja til å delta som respondenter gjennom intervju.

4.4 Datamateriale

Det ble avholdt 7 intervjuer, hvorav 2 var gruppeintervju. Det ene gruppeintervjuet var med 3 lærere på 4. trinn og det andre gruppeintervjuet var med 3 lærere på 7.trinn. Begge gruppeintervjuene var med lærere fra 3 forskjellige skoler, de samme skolene representert i hver gruppe. De øvrige intervjuene var individuelle intervjuer med 3 skoleledere og 2 representanter for skoleeier. Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet 2.6. – 26.6. 2009 og

hadde i gjennomsnitt en varighet på 25 min, hvorav det korteste intervjuet varte i 18 min og det lengste i 34 min, begge individuelle intervjuer.

Dokumentmaterialet fordelte seg til slutt på 4 lokale læreplaner, 2 i matematikk og 2 i norsk, 6 arbeids-/ukeplaner for 4 trinn og 4 arbeids-/ukeplaner for 7.trinn, kommunale læreplaner for fag i alle fagene i grunnskolen fra 1.-7. trinn samt virksomhetsplan for kommunalt styringsnivå for skole i kommunen for årene 2006, 2007, 2008 og 2009. Jeg fikk ikke adgang til lærernes egne arbeidsplaner, altså oppsett for hvordan de planla undervisningen.

4.4.1 Behandling av rådata

Ved alle intervjuene ble det benyttet opptaksutstyr med programvare for digital behandling. Slik hadde jeg mulighet til å spole fram og tilbake ved behov. Intervjuene ble transkribert i juli 2009.

Det har vært viktig å få en oversikt over innholdet i datamaterialet. Det første jeg gjorde var å systematisere det transkriberte materialet. Som analysestrategi brukte jeg tematisk organisering (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007) ved hjelp av fargekoder for hvor det kom fram opplysninger i områdene kompetanseheving, kunnskap, holdninger og synliggjøring av ferdighetene i dokumenter.

Videre laget jeg en skjematisk oversikt over min tolkning av innholdet i disse områdene, basert på og med eksempler på svarene til respondentene. Jeg laget også en skjematisk oversikt over hvor ofte og på hvilken måte grunnleggende ferdigheter var synliggjort i kommunens lokale læreplaner for fag i alle fag på 1.–7. trinn.

4.5 Etiske vurderinger

I samfunnsforskning spesielt, oppstår etiske problemstillinger fordi forskningen direkte berører mennesker i forbindelse med datainnsamling (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007). Melding om behandling av personopplysninger ble sendt NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) mai 2009. Søknad til den enkelte respondent med vedlagt intervjuguide ble sendt og alle returnert i underskrevet stand. Alle navn på personer, steder og skoler ble i transkriberingen anonymisert ved bruk av enkeltbokstaver, og opptakene slettet etter transkriberingen var fullført. Ved tidspunktet for intervjuene var jeg ansatt ved skolekontoret i kommunen og hadde en rolle som skoleeier overfor informantene.

Jeg hadde hatt stillingen i et halvt år, og før det var jeg i undervisningsstilling i kommunen i ca 10 år. 9 av 11 respondenter kjente jeg til fra jobbsammenheng, enten fra samtaler på kurs, gruppearbeid eller som kollega på samme arbeidsplass. Arbeidsgiverrollen min overfor informantene på skolenivå på intervju tidspunktet bestod i å distribuere og innhente informasjon og oppgaver knyttet til spesialundervisning, morsmålundervisning og SFO. Selv om jeg via min stilling representerte arbeidsgiver hadde jeg verken myndighet eller ansvar overfor skoleledere eller lærere knyttet til det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolene. Overfor den ene av informantene på skoleeiernivå hadde jeg rollen som kollega og overfor den andre rollen som ansatt, men samtidig hadde jeg også en kontrollerende rolle gjennom oppgaveskrivingen, om enn ikke rapporterende, som mest sannsynlig ville innebære avdekking av hvor langt implementering av Kunnskapsløftet var kommet i kommunen.

4.6 Datakvalitet

Datainnsamling kan betraktes som en produksjonsprosess (Grønmo, 2007). På grunnlag av informasjonen som er samlet inn, konstrueres data som trengs for å belyse bestemte problemstillinger. Siden datamaterialet kan oppfattes som et produkt, kan det ha varierende kvalitet. Det er da helt avgjørende for holdbarheten av resultatene at kvaliteten på datamaterialet er tilfredsstillende. Datamaterialet brukes til å belyse en eller flere problemstillinger. Jo mer egnet datamaterialet er til å belyse gjeldende problemstillinger, jo høyere er kvaliteten. Forutsetninger for belysning av problemstillinger kan deles inn i fem forutsetninger. Datamaterialet må i størst mulig grad representere hvordan de faktiske forhold er og reflektere sann informasjon knyttet til problemstillingene som skal belyses. Dette betegnes som *sannhetsforpliktelse*. Innsamling av data bør ta utgangspunkt i så presise begreper og språklige formuleringer som mulig, altså den må bygge på *vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk*. *Utselgning av enheter* må gjennomføres forsvarlig. Analyseenheterenes størrelse og nivå samt størrelse på utvalg og utvelgingsmetode må være best mulig tilpasset problemstillingene. Videre må *utvelgning av informasjonstyper* utføres systematisk, det vil si at utvelgningen må ta utgangspunkt i begreper som følger av problemstillingen. Til sist må *gjennomføring av datainnsamling* foregå på forsvarlig måte, med utgangspunkt i forutsetninger og framgangsmåter som gjelder for ulike undersøkelsesopplegg.

Hvor godt forutsetningene over oppfylles kan ses på som et uttrykk for datamaterialets kvalitet. Kvaliteten kan vurderes ved en kritisk og systematisk drøfting av datamaterialet og dens produksjon, knyttet til mulige problemer og hvilke konsekvenser problemene kan få for kvaliteten på datamaterialet. For hvert mulig problem bør det vurderes hvordan og i hvilken grad datamaterialet kan påvirkes og i hvilken retning påvirkningen kan gå. I følge Grønmo (2007) er det mer systematisk å vurdere kvaliteten med utgangspunkt i reliabilitet og validitet.

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser hvor pålitelig datamaterialet er (Grønmo 2007, Johannessen, Tufte & Kristoffersen 2007). Vurdering av reliabilitet i kvalitative studier, som denne undersøkelsen er betegnet som (4.2.2), kan det settes spørsmålsteget ved. Undersøkelsesopplegget og datamaterialet er mindre strukturert enn ved kvantitative undersøkelser, og datainnsamlingen foregår i nær tilknytning til analyse og tolkning, og ikke som en separat fase i forskningsprosessen (Grønmo, 2007). Videre hevder Grønmo (2007) at vurderingen av reliabiliteten i en kvalitativ undersøkelse i stor grad vil være preget av betydningen forskeren har ved innsamling av data. Det er likevel elementer i innsamlingsfasen av data som gjør det mulig å vurdere reliabiliteten i en kvalitativ undersøkelse. De empiriske funn som presenteres er basert på faktiske forhold, de er innsamlet systematisk og i samsvar med etablerte forutsetninger og framgangsmåter.

Man legger vanligvis vekt på to hovedtyper reliabilitet; *stabilitet* og *ekvivalens* (Grønmo, 2007). Stabilitet definerer graden av samsvar mellom data som er innsamlet gjennom samme undersøkelsesopplegg på ulike tidspunkt. Ekvivalens bygger på sammenlikning av data innsamlet gjennom samme undersøkelsesopplegg men av ulike personer, det være seg observatører, intervjuere, kodere eller forskere. Grønmo (2007) presiserer videre at reliabilitetsvurdering av kvalitative data baseres til vanlig ikke på undersøkelser av stabilitet og ekvivalens. For kvalitative undersøkelser vil det være viktig å vurdere reliabiliteten ut i fra valg av undersøkelsesopplegg, gjennomføring av datainnsamlingen, kildenes troverdighet, forskerens rolle og studiens kontekst.

Undersøkelsesopplegget for studien til oppgaven ble valgt i samarbeid med veileder, basert på problemstillingen. Forskningsspørsmålene ble valgt på bakgrunn av forskningsspørsmål i endelig prosjektbeskrivelse for evaluering av Kunnskapsløftet (Aasen, 2006) med det mål å

ha så presise begreper og språklige formulering som mulig ut i fra egen kunnskap på det aktuelle tidspunkt (Grønmo, 2007). I kapittel 4.2.2 og 4.4 har jeg beskrevet eksplisitt henholdsvis både datainnsamling og datamaterialet. Sannhetsforpliktelsen er ivarett gjennom transkribering av intervjuene (4.4.1).

Gjennomføringen av datainnsamlingen er nøye beskrevet i kapittel 4.2.2 der jeg gjør rede for tidsrom for innsamlingen, type intervju, intensjon med valg av type intervju, gjennomsnittlig varighet med angivelse av korteste og lengste intervju samt antall respondenter.

Kildenes troverdighet samsvarer med problemstillingen, respondentene har enten undervisningsansvar eller lederansvar med ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid i skolen.

Min rolle overfor informantene på intervjutidspunktet er nøye beskrevet i kapittel 4.5, men selv om min rolle overfor informantene på intervjutidspunktet innebar så lite autoritet som mulig, sett i lys av å være representant for arbeidsgiver, kan jeg ikke se bort i fra at arbeidsgiverrollen likevel kan ha preget informasjonen fra respondentene, spesielt overfor skolelederne. Dette kan ha hatt betydning for studiens kontekst (Grønmo, 2007).

Administrasjonsnivået jeg var ansatt på er det nivået over som skolelederne forholder seg til. Det er derfor ikke usannsynlig at skolelederne ønsket å framstå i et godt lys overfor en representant for arbeidsgiver. Med forhåndskunnskap til forskningsspørsmålene var skolelederne mest sannsynlig var klar over at en intervjusituasjon ville kunne avdekke grad av kunnskap og praksis knyttet til ferdighetene. Likevel viser funn i datamaterialet at skolelederne er tydelige i sine svar på at de ikke har arbeidet målrettet med implementering av de grunnleggende ferdighetene. Stemningen under intervjusituasjonen med alle skolelederne var også avslappet, med både latter, spørsmål og tydelige meldinger om synet på LK06. Påvirkningen på datamaterialet som rollen som arbeidsgiver kan ha hatt, anser jeg derfor som svært liten..

Den enkelte lærer er svært sjelden i kontakt med arbeidsgivernivået jeg den gang representerte, til daglig forholder de seg til skoleleder som sin nærmeste leder. Mitt inntrykk under intervjuene og transkriberingen var at lærerne forteller ærlig om sin kunnskap om ferdighetene og hvordan de arbeider med dem i undervisningen. Det er nærliggende å tro at min rolle som arbeidsgiver ikke påvirket lærerne i særlig grad i retning av å framstå i et bedre lys enn det som var. Et annet aspekt er om lærerne kan ha benyttet anledningen til å få

ut oppdemmet frustrasjon over skolehverdagens mangel på ressurser ved å tegne et negativt bilde av kompetanseheving og det de opplever som en kunstig øvelse at ferdighetene skal undervises gjennom alle fag, til en som de i mange år har forhølt seg til som en likeverdig kollega. Ut i fra dette er muligheten til stede for at de kan ha tegnet et verre bilde av situasjonen enn det som faktisk var på intervjuetidspunktet. Men heller ikke dette aspektet vurderer jeg som gjeldende, da funn i datamaterialet viser at lærerne opplever det lite meningsfylt å undervise ferdighetene i alle fag og at ferdighetene ivaretas mer eller mindre tilfeldig i undervisningen. Dette samsvarer med funn i andre større nasjonale undersøkelser (Hertzberg 2009 og 2010). Overfor skoleeier kan min rolle ha påvirket datamaterialet slik at implementeringsarbeidet framstår som mer målrettet og tilrettelagt enn det egentlig var. Dette vurderer jeg til å være en reell mulighet, da funnene i datamaterialet ikke samsvarer med det skoleledere eller lærere forteller. Jeg finner heller ikke samme funn i andre større nasjonale undersøkelser som FIRE eller ARK prosjektene.

4.6.2 Validitet

Validitet i datamateriale handler om i hvilken grad data i materialet er pålitelig. I en kvalitativ undersøkelse vil det dreie seg om i hvilken grad funnene reflekterer formålet med det som er studert og representerer virkeligheten (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007). Tre hovedbegreper innefor validitet er *begrepsvaliditet*, *ekstern validitet* og *overensstemmelse*.

Begrepsvaliditet måler om jeg har undersøkt det jeg hadde til hensikt å undersøke. Tre teknikker innefor begrepsvaliditet som Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2007) løfter fram er *vedvarende observasjon*, *metodetriangulering* og *tilbakeføring av informasjon*. Vedvarende observasjon innebærer å bruke nok tid til å bli godt kjent med feltet som skal undersøkes, for slik å kunne skille ut relevant informasjon. For å forstå et fenomen må man kjenne til konteksten. Grønmo (2007) skriver om dette som *kompetansevaliditet*, som er et uttrykk for forskerens kompetanse i feltet som skal undersøkes. Jo mer kompetanse i feltet, jo høyere sjans for et datamateriale av høy validitet. Dersom datainnsamlingen foretas på en kompetent måte, høynes også validiteten. I forhold til denne undersøkelsen har jeg, gjennom flere år i undervisningssituasjon og gjennom kjennskap til arbeidsplaner, samtaler med kollegaer og arbeid med implementering av LK06 ved to skoler i kommunen, hatt anledning til å observere ferdighetenes rolle i undervisningen. Disse skolene tok ikke del i innsamlingen til datamaterialet. Jeg vurderer det slik at jeg med dette som utgangspunkt på

intervjutidspunktet hadde god kjennskap til konteksten grunnleggende ferdigheter stod i. Datainnsamlingen foregikk etter innkalling og aksept for tidspunkt, i skjermede omgivelser og med tydelig beskjed om at det var anledning til å trekke seg fra intervjuet når som helst informantene ønsket det, både før, under og etter intervjuet. Denne delen av validitetsbegrepet vurderer jeg til å være tilfredsstillende.

Metodetriangulering, som i denne kvalitative undersøkelsen ville innebære både observasjon og intervju, gjerne med utgangspunkt i flere klasser på ulike skoler, og tilbakeføring av resultater som innebærer at informantene får anledning til å bekrefte resultater eller at kollegaer analyserer datamaterialet for å se om de tolker likt som meg (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007), var det ikke tid til sammenliknet med tiden jeg hadde til rådighet.

Ekstern validitet handler om hvor overførbare resultatene i undersøkelsen er til liknende fenomener (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007). Når man analyserer tar man opplysninger ut fra den helheten de inngår i, og en ny forskerkonstruert helhet bygges opp. Bildet som trer fram blir et forenklet men prinsipielt bilde av den opprinnelige virkeligheten. Graden av overførbarhet handler om jeg som forsker har lyktes med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i andre sammenhenger. Beskrivelsene av kunnskapen om ferdighetene til lærerne og skolelederne, begreper som ”ferdigheter i alle fag” og ”målrettet arbeid med ferdighetene”, fortolkninger av ferdighetenes rolle i undervisningen og forklaringer på mulige årsakssammenhenger til kunnskapsnivået om ferdighetene blant lærere og skoleledere, samsvarer med funn i større nasjonale undersøkelser som FIRE prosjektet (Hertzberg 2009 og 2010). Grønmo (2007) snakker om *pragmatisk validitet*. Det er et uttrykk for i hvilken grad resultatene i en studie danner et handlingsgrunnlag. Et godt handlingsgrunnlag er uttrykk for høy validitet. Med støtte i større nasjonale undersøkelser kan funnene i min undersøkelse være et godt handlingsgrunnlag og med troverdighet brukes i det videre implementeringsarbeidet i skolene. Jeg vurderer derfor datamaterialet til å ha høy grad av ekstern validitet.

Overensstemmelse betyr at funnene i undersøkelsen er et resultat av forskningen, ikke av forskerens subjektive holdninger (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007). Min holdning som forsker forut for undersøkelsen var at grunnleggende ferdigheter var svært fraværende i undervisningen sammenliknet med betydningen de har i LK06. Jeg ville undersøke om virkeligheten forholdt seg slik jeg hadde et inntrykk av. Dette kan i utgangspunktet ha

påvirket intervjusituasjonen slik at jeg intuitivt dreide spørsmål i retning av å få bekreftelse på mitt førsteinntrykk. I intervjusituasjonen var jeg derfor nøye med, så langt samspillet mellom meg som intervjuer og informantene lot seg gjøre, å følge intervjuguiden informantene hadde fått på forhånd. Jeg stilte også spørsmålene på forskjellige måter når informantene tilsynelatende ikke svarte på det jeg spurte om, eller ga uttrykk for at de ikke helt forstod spørsmålet. Etter min vurdering har datamaterialet på dette grunnlaget en tilfredsstillende grad av overensstemmelse.

Grønmo (2007) snakker også om kommunikativ validitet. Slik validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om materialet er treffende i forhold til problemstillingen. Slik kommunikasjon har ikke forekommet eksplisitt med tanke på å ivareta den kommunikative validiteten, og den kommunikative validiteten kan derfor ikke sies å være ivaretatt.

Oppsummert kan datamaterialets reliabilitet og validitet betegnes som god. Vurdering av datamaterialet ut i fra begrepene som er skissert tidligere i dette kapittelet viser at det på de fleste områder er ivaretatt. I forhold til reliabilitet er gjennomføring av datainnsamling er nøye beskrevet, kildenes troverdighet samsvarer med problemstillingen og min rolle overfor informantene på intervjutidspunktet er nøye beskrevet og utdypet. Innenfor validitet viser en vurdering etter begrepsvaliditeten at jeg som forsker på intervjutidspunktet hadde god kjennskap til konteksten grunnleggende ferdigheter stod i. Beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer samsvarer med funn i større nasjonale undersøkelser som FIRE prosjektet (Hertzberg 2009 og 2010) og tilfredsstillende slik den eksterne validiteten. Videre vil jeg hevde at jeg gjennom innhenting av informasjon og tolkning av data har ivaretatt overensstemmelsesbegrepet der min vurdering er at funnene i undersøkelsen er et resultat av forskningen, ikke av mine subjektive holdninger om emnet.

5. Resultater

I de kommende kapitlene redegjør jeg for resultatene innenfor 5 hovedområder; Hva er grunnleggende ferdigheter? Har det blitt lagt til rette for kompetanseutvikling knyttet til de grunnleggende ferdighetene? Hvilke holdninger har lærerne og skolelederne til de grunnleggende ferdighetene? Hvordan arbeider lærere og skoleledere med de grunnleggende ferdighetene? Er det ferdighetene eller fagene som er styrende for undervisningen? Dette er relevante områder som kan belyse hvordan ferdighetene kommer til syne i lærernes og elevenes arbeidsplaner, hvordan lærerne tenker og handler i forhold til ferdighetene, og hvilke prosesser lærerne har vært gjennom i forhold til kompetanseutvikling i grunnleggende ferdighetene. I analysen av dokumenter har jeg valgt å se etter hvor ofte og på hvilken måte ferdighetene er nevnt.

5.1 Hva er grunnleggende ferdigheter?

På spørsmål om lærerne kjenner til hva som er de grunnleggende ferdighetene tar det litt tid før de svarer. Etter hvert forteller lærerne at hvis det er lesing, skriving, regning, digitalt og muntlig, så har de hørt om dem. For eksempel sier lærerne på 4. og 7. trinn: ”Det må vel være... de derre vanlige grunnleggende”, ”er jeg helt på bærtur?”, ”Det er jo, hvis du tenker på” og ”Hvis det er de der... ”.

Lærere, 4.trinn:

Intervjuer: Kjenner dere til hva som er de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet?

Alle respondentene: Mmm... mmm... (latter)

Respondent R: Det må vel være... de derre vanlige grunnleggende tradisjons... eller er jeg helt på bærtur...?

Respondent A: Nei! Jeg tenker på å lese, å skrive, å regne og... ehh... digitale... grunn... ferdighetene, også... stoppa jeg plutselig?

R: Bra, A!

I: Muntlig.

A: Det er muntlig, selvfølgelig!

Respondent Å: Jeg tenkte matematikk, siden at...

A: Nei, men jeg husker de kolonnene hvor man skulle ha ferdigheter i alle fag.

R: Det var bra! Du redda oss!

Skolelederne gjengir ferdighetene raskere og mer sikkert enn lærerne, men viser likevel en grad av usikkerhet. De innleder eller avslutter svaret med ”Det tror jeg at jeg gjør”, ”I alle fag?”, ”jeg tror det”, ”Var ikke det riktig, da?” og ”og så er det noe med IKT å gjøre”.

Skoleleder ved x skole:

Intervjuer: Første spørsmål da; kjenner du til hva som er de fem grunnleggende ferdighetene?

Skoleleder x: Skal jeg ramse opp for deg?

I: Ja! (latter)

Rx: Lese, skrive, regne...ehh...ja, muntlig, skriftlig aktivitet og IKT?

I: Ja!

Rx: I alle fag?

I: Mmm.

Rx: Var ikke det riktig, da?

Skoleeier svarer tydelig og kontant, og legger til uttrykk som ”Det er en veldig vesentlig del av Kunnskapsløftet”, ”Det gjør jeg” og ”Det er det”.

Skoleeier A1:

Respondent A1: Kjenner du til hva som er de fem grunnleggende ferdighetene?

Intervjuer: Ja...

A1: Ja, jeg får da inderlig håpe det!

I: Ja!

A1: Det er en vesentlig del av Kunnskapsløftet! Så det er jo i alle fall den muntlige ferdigheten, skriftlig ferdighet, lese, regne, også digital ferdighet. Det er de hovedområdene.

Skoleeier A2:

Intervjuer: Kjenner du til hva som er de fem grunnleggende ferdighetene?

Respondent A2: Det gjør jeg. Det er å lese, å regne, å skrive, det er digital kompetanse og så er det muntlig fremføring. Ja, det er det.

I: Ja! (latter fra A2 + I)

A2: Det skulle nesten bare mangle!

Lærerne viser størst grad av usikkerhet rundt hva som er de grunnleggende ferdighetene.

Skolelederne svarer raskere, men viser også noe usikkerhet rundt hva som er ferdighetene.

Skoleeier er sikker i sin sak, de svarer klart og kontant.

5.2 Kompetanseutvikling

Hvilken kompetanseutvikling har lærere og skolelederne tatt del i når det gjelder de grunnleggende ferdighetene? Har de fått tilbud om kurs på felles kommunale kursdager? Har den enkelte skole satt av planleggingsdager eller annen tid til samtale, utforskning eller refleksjon i forhold til hvordan man kan legge til rette for utvikling av ferdighetene i alle fag? Både lærere og skoleledere forteller at det ikke har vært lagt til rette for kompetanseutvikling i grunnleggende ferdigheter, verken i fellesmøter, gruppevis eller individuelt. Ordet ”Nei” brukes 11 ganger når lærerne svarer på spørsmål om det har vært skolering i de grunnleggende ferdighetene. Lærerne snakker ikke om grunnleggende ferdigheter seg i mellom. På en skole fortelles det at de en gang diskuterte lesing i ett kvarter, men ellers har det ikke vært, og er ikke vanlig å ha, fokus på å samtale, diskutere eller utveksle erfaringer innen emnet. Kommunale kursdager for lærerne har vært brukt til rene faglige kurs med fokus på lesing innenfor norskfaget eller regning i matematikk, men ikke relatert til andre fag. Skolelederne tror at kompetansehevingen stort sett har foregått på skoleledermøter ved at de kan ha snakket om ferdighetene, som en orientering, men de er ikke helt sikre. Vendinger som ”ikke hatt noe spesiell skolering”, ”Ikke direkte skolering”, ”ikke noe annet enn” og ”vi har nok prata om det”, ”vi har jo snakket om det”, ”Det var vel tema” brukes når de skal beskrive nøyere. De sier at de selv ikke har gått grundig inn i hva grunnleggende ferdigheter er i alle fag.

Skoleeier har delvis fått kompetanseheving i ferdighetene. Den ene har ikke deltatt på kurs eller annen form for skolering bortsett fra selv å lese seg opp innen emnet. Den andre skoleeieren har, fra arbeid i annen kommune, arbeidet noe med ferdighetene. Skoleeier viser to ulike innfallsvinkler i forhold til skolering av lærerne i ferdighetene. Den ene forklarer hvordan det arrangeres kurs i ferdighetene lesing, regning og IKT, og presiserer at kurs i ferdighetene kollektivt for personalet er en rektoroppgave. Den andre hadde på intervju tidspunktet innehatt stillingen i 3 måneder og var litt i tvil om hvor mye kursing lærerne trenger i ferdighetene.

Lærerne er klare på at de ikke har tatt del i kompetanseutvikling i ferdighetene, mens skolelederne er noe usikre. Skoleeier har delvis hatt kompetanseutvikling der den ene har arbeidet med dette i en annen kommune mens den andre er ”selvlært”.

5.3 Holdninger til ferdighetene

Lærerne er samstemte om at vektlegging av ferdighetene i Kunnskapsløftet betyr at de er grunnleggende viktig, hver elev skal kunne mestre dem.

Lærere 4. trinn:

Intervjuer: Hvilken hensikt tenker dere at vektlegginga av de grunnleggende ferdighetene *har* i opplæringa?

(Tenkepause)

Respondent A: Det er jo de viktigste tingene, da, de grunnleggende ferdighetene, men, men, vi vektlegger jo...

Respondent Å: Ja, hvilken hensikt?

I: Ja, hvilken hensikt.

Respondent R: Hvilken vits er det, ehh...

A: Med å lære å lese, og skrive, og regne...

R: Hvorfor har man vektlagt alle fagene?

Alle respondentene: Ja... mmm...

I: Hvorfor har man vektlagt...

R: Det blir jo noe søkt i noen fag synes jeg, men, på en måte...

Lærerne på 4. trinn svarer at de synes det er noe søkt at ferdighetene skal vektlegges i alle fag, for eksempel er de ikke enige i at IKT skal vektlegges på lik linje som lesing og regning. Ordet ”søkt” brukes 7 ganger og ordet ”naturlig” i forhold til ferdigheter og fag brukes 6 ganger. Lærerne svarer at de ikke ser hensikten med at alle ferdighetene skal arbeides med i alle fag. Når de underviser, tenker de ikke at de underviser i de grunnleggende ferdighetene, ferdighetene er ikke fremme i tankene og planen. Det blir fortalt at man er ikke ”bevisst på ” de grunnleggende ferdighetene i alle fag, kun i fag hvor det er naturlig å ta dem med.

Skolelederne svarer at ferdighetene er lagt til i Kunnskapsløftet for å bli synliggjort litt mer, og at ferdighetene er veldig viktig for all læring. De tror at lærerne gjør mye av det de alltid har gjort, men at noen av ferdighetene kanskje har fått litt mer fokus enn andre. På spørsmål om hva de tror lærerne tenker om de grunnleggende ferdighetene, svarer alle skolelederne at de tror lærerne har spesielt fokus på lesing som ferdighet, og begrunner dette med at kommunen gjennom flere år har hatt lesing som satsningsområde i Enhet for skoles virksomhetsplan. De svarer også at de tror at de andre ferdighetene blir stemoderlig behandlet, til fordel for lesing. En skoleleder sier at ferdighetene skal være de samme nå som de alltid har vært, og at det ikke er revolusjonerende at elevene skal lære å lese og skrive. En

annen skoleleder svarer at de fem ferdighetene skal gjennomsyre arbeidet til lærerne, men at man kanskje ikke tenker over dette til daglig.

Skoleeier sier det er viktig at lærere og skoleledere har en klar forståelse av og kunnskap om ferdighetene. Det uttrykkes at det er spennende at ferdighetene griper inn i alle fag. Skoleeier gir uttrykk for at ferdighetene er likeverdige, fordi det i Kunnskapsløftet ikke er åpnet for at én ferdighet er viktigere enn en annen. Det blir sagt tydelig at lærerne ikke må være så opphengt i at de har et fag de skal gjennomføre, men ferdigheter de skal innføre.

Ferdighetene må danne utgangspunkt for planlegging av undervisningen, så kan man fylle på med fag. Det er først da kravene i Kunnskapsløftet blir oppfylt.

Lærerne synes at det å undervise i ferdighetene i alle fag er unaturlig, de bruker ofte ordet ”søkt” – de forstår ikke helt hensikten. En av skolelederne er klar på at ferdighetene er som de alltid har vært. Ellers tror de at lærerne gjør mye av det de alltid har gjort, men forteller ikke hva de synes om at de gjør det. Skoleeiers holdning er at ferdighetene er likeverdige og at ferdighetene må danne utgangspunktet for undervisningen slik at kravene i Kunnskapsløftet kan bli oppfylt.

5.4 Arbeid med grunnleggende ferdigheter

Hvordan arbeides det med de grunnleggende ferdighetene? Arbeider lærerne med ferdighetene i alle fag? Arbeider lærerne med ferdighetene i tiden som er satt av til utvikling? Hvordan har skoleeier arbeidet med ferdighetene? Lærerne ved en av skolene forteller at de har brukt mye tid på rene datatimer, der arbeid med regneark i matematikk gis som eksempel, med den hensikt at elevene skal tilegne seg dataferdigheter for å bruke videre som et redskap i alle fag. De forteller også at de ivaretar ferdighetene i fag der de synes at dette er naturlig, som lesing og skriving i norsk, og regning og IKT i matematikk. En skole har lagt veldig mye vekt på lesing, og følger en plan som gjør at elevene får lest hver dag, høytlesing og stillelesing. En annen skole forteller at de har vektlagt muntlig ferdighet gjennom presentasjon av en bok eller en film på engelsk, og laget radioprogram. I et årlig kommunalt tverrfaglig prosjekt, ”Historisk vandring”, samarbeider flere skoler om å lage tablåer forskjellige steder i sentrum. Der opplever tilskuere elever som enten forteller eller framfører skuespill over årets tema, knyttet til historien og byen. En av skolene har et eget

opplegg kalt ”Ta sjansen” der elevene framfører et selvvalgt tema for en forsamling, alene eller sammen med andre. Lærerne forteller at gjennom disse prosjektene arbeider de med den muntlige ferdigheten.

Skolelederne forteller at de har snakket om ferdighetene og gjort lærerne oppmerksomme på at de er der og skal vektlegges, og ellers forholdt seg til innhold i kommunal virksomhetsplan for skolene, der lesing har stått som satsningsområde. De har ellers ikke brukt mye tid på å legge opp til at ferdighetene skal være tema på fellesmøter i lærerkollegiet. To av skolelederne forteller at de ikke har planlagt tid til arbeid med de grunnleggende ferdighetene, den tredje rektoren har lagt inn grunnleggende ferdigheter som tema til diskusjon i forbindelse med virksomhetsplanarbeid. Den tredje rektoren kan ha brukt mye tid på virksomhetsplanarbeid, men liten tid på arbeid med de grunnleggende ferdighetene, eller lite tid på virksomhetsplanarbeid generelt.

På skoleeiernivå fortelles det om en rekke måter man har arbeidet med ferdighetene på. Det nevnes at man på kurs for lærere har fokusert på bruken av Bloom’s taksonomi som blant annet har fokus på å kunne forstå, å tolke, å vurdere og å reflektere, planleggingsdagene har hatt fokus på regnekompetanse, det skal arrangeres ”lærerlan” (hel dag satt av til utforskning av programmer på internett) og alle systemansvarlige er sendt på kurs i digitale læremidler. Det har vært arbeidet med ”marte meo” (arbeidsmåte for å adressere og hente fram de gode tingene i samtaler på), nettverksmøter⁵ med fokus på lesing, regning og digital kompetanse, og gruppearbeid blant lærerne i arbeid med lokale læreplaner for fag der skoleeier har signalisert at ferdighetene skulle ha en sentral rolle. Skoleeier er ikke fornøyd med hvordan ferdighetene til slutt ble synliggjort i de lokale læreplanene for fag, og ser det som en skolelederoppgave å ta initiativ til at planene evalueres. Det ville være det beste utgangspunkt at lærerne selv uttrykte behov for og ønske om at planene skulle forbedres.

Lærerne ivaretar ferdighetene i fag der de finner det naturlig og eller gjennom rene fagtimer som datatimer, lesetimer eller muntlige framføringsprosjekter. Skolelederne har snakket om ferdighetene og gjort lærerne oppmerksomme på dem, men ellers ikke arbeidet målrettet

⁵ Nettverksmøter er møter der alle lærerne på samme årstrinn samles for å diskutere og utveksle erfaringer innenfor gitte temaer. Det har ikke foreligget krav om videreformidling eller tilbakemelding av erfaringer som er utvekslet til ledelse eller personale på egen skole, slik prinsipper for en lærende skole har som tradisjon (3.1.2).

med ferdighetene. Skoleeier forteller at det har vært arrangert en rekke kurs med tilknytning til alle ferdighetene.

5.5 Ferdighetenes rolle i undervisningen

Lærerne ble spurt om hvordan de som lærere har arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. De forteller at de uten å tenke over det, allerede arbeider med de grunnleggende ferdighetene, der de naturlig er knyttet til faget. Dersom det arbeides tverrfaglig, glir ferdighetene inn av seg selv. Samtidig er det viktig for dem å vite nøyaktig hva de andre lærerne som underviser i egen (respondentens) klasse har med i undervisningen slik at man ikke ”går i hverandre”. Slik samkjøring sier de at det mangler tid til. Lærerne sier at det er et mål å arbeide med de digitale ferdighetene jevnt fra 1.klasse og oppover, slik at de blir en mer integrert del av fagene. Dette gjelder også skriving og regning, men at det da trengs gode programmer lærerne og elevene kan arbeide etter. De har hatt rene datatimer, for å øke elevenes dataferdigheter, slik at elevene kan bruke data som et verktøy i alle fag.

Siden skoleeier ikke står i en undervisningssituasjon, ble de spurt om det var synlig for dem om lærerne hadde kunnskap ferdighetene. Kunnskap om ferdighetene tror skoleeier er ganske ymse. De tror at noen lærere ser mulighetene, men at ganske mange ”ikke tar det så stivt”. Lærerne gjenkjenner nok lesing og regning, men om de tenker på disse som grunnleggende ferdigheter, eller bare som temaer det skal jobbes med, det er de ikke sikre på. Skoleeier sier at kunnskapen om ferdighetene nok er klarere på skoleadministrativt nivå, enn ute hos den enkelte lærer. Dette begrunnes med at det i lokal virksomhetsplan ikke er presisert *grunnleggende* ferdighet lesing eller regning. Skoleeier gir ellers ikke til kjenne om de har tanker om at noe må gjøres med kunnskapsnivået i ferdighetene blant lærerne.

Lærerne forteller at de uten å tenke over det ivaretar ferdighetene i undervisningen, enten ved at ferdigheten hører naturlig hjemme i et fag eller at det arbeides tverrfaglig, da ”glir ferdigheten inn av seg selv.” Særlig er de opptatt av at det er liten tid til samkjøring med faglærere og hva de gjør i deres egen klasse. Skoleeierne tror at kunnskapen ikke er særlig stor, og at kunnskapen om ferdighetene er bedre på skoleadministrativt nivå. De sier ingenting om hva de tenker om det.

5.6 Dokumenter

Dokumentene jeg fikk tilgang på var læreplaner for fag i norsk og matematikk for 1.-7. trinn, arbeidsplaner for elevene, til sammen 10, fordelt på 4. og 7. trinn fra 3 skoler, skolenes egne årsplaner, kommunens lokale læreplaner for fag og virksomhetsplanen for hvert av årene 2006-2009. Lærerveiledninger, Kunnskapsløftet og skolebøker blir brukt som grunnlagsdokumenter til forberedelse av undervisningen, men mest skolebøker (lærerbøker i fagene). Jeg finner ikke grunnleggende ferdigheter som begrep nevnt i noen av arbeidsplanene som skolelederne har sendt i forbindelse med arbeidet til denne oppgaven.

5.6.1 Skolenes læreplaner for fag og arbeidsplaner

Skolens læreplaner for fag er årsplaner i fag laget på bakgrunn av kommunens lokale læreplaner for fag. Læreplanene for fag skal tjene som støtte i planleggingen av undervisningen i det enkelte fag på hvert trinn. Arbeidsplaner er elevenes oversikt over temaer, oppgaver og lekser, og som gjelder for en uke av gangen.

9 av 14 læreplaner for fag i norsk har egen kolonne for grunnleggende ferdigheter. 3 av disse planene har ikke innhold i kolonnen for grunnleggende ferdigheter, mens i de øvrige er ferdighetene nevnt ved navn (muntlig, skriftlig, lese, osv), men ikke konkretisert. De læreplanene for fag som ikke har en kolonne for ferdighetene har et eget ark som vedlegg med beskrivelse av de grunnleggende ferdighetene i norskfaget. I matematikk har 11 av de 14 læreplanene for fag en kolonne for ferdighetene der alle ferdighetene er nevnt og konkretisert.

Felles for de fleste arbeidsplanene for elevene var inndeling i mål, lekser og timeplan for uka. 8 av 10 arbeidsplaner hadde uketimeplan som anga når det ble undervist i fagene. Alle arbeidsplanene oppgir hva som er i lekse, og 7 av 10 arbeidsplaner oppgir hva som er mål for uka. Innhold relatert til grunnleggende ferdigheter er lite nevnt under mål, men det vi finner er enten naturlig knyttet til fag eller har ingen tilknytning til fag. ”Jobbe videre med divisjon og multiplikasjon” i matematikk, ”Rettskriving og grammatikk: skj-lyden” i norsk, ”utvikle tallforståelsen og få innsikt i plassverdisystemet” (uten tilknytning til fag) og ”Øke lesehastigheten og legge vekt på leseforståelse” (uten tilknytning til fag).

Vi finner ikke begrepet grunnleggende ferdigheter nevnt under lekser på noen av arbeidsplanene. Leksene er konkrete på hva de skal øve på med relevans til faget, som

”Matteark i planpermen” (matematikk), ”Leselekse Tuba Luba” (norsk), ”Øve på ordbankorda” (engelsk), ”Les fortellingen ’Ei bok om ein hest’” (norsk), ”Hjelp til med noe hjemme, fortell om det på skolen” (mat & helse) og ”Les om ’Sykkelen’ s.49-53, gjør spørsmålene skriftlig!” (norsk)

I timeplanene som viser når det undervises i de ulike fagene i løpet av uka, står ikke grunnleggende ferdigheter som tema eller stikkord. Det står fag og av og til tilhørende temaer som ”Naturfag. Dyrene i skogen”, ”Norsk grammatikk. Lesekvart”, ”Matematikk. Gange med 6 og 7” og ”Samfunnsfag. Jernalderen – bygdeborger”.

5.6.2 Dokumenter på skoleiervnivå

Dokumenter på skoleiervnivå representeres ved virksomhetsplanen for Enhet for skole og kommunale læreplaner for fag. Virksomhetsplanen for Enhet for skole er den overordnede plan som den enkelte skole bygger sin skoles virksomhetsplan på. De kommunale læreplanene for fag danner grunnlag for faglærers utarbeidelse av årsplaner i fag.

Kommunens lokale læreplaner for fag er delt inn i kolonner der man fra venstre mot høyre nevner årstrinn, kompetansemål, innhold, grunnleggende ferdigheter, og metode/tverrfaglighet. Læreplanene for fag har i hovedsak nevnte rekkefølge på emnene, men i planen for matematikk og norsk er rekkefølgen endret slik at ferdighetene kommer før innhold. Læreplanene for fag har brutt ned kompetansemålene etter 2./4. og 7.trinn og fordelt dem slik at hvert trinn har kompetansemål gjeldende for hvert trinn. Analyse av kommunens læreplaner for fag (Fig.1) viser i hvilket fag og på hvilke trinn ferdighetene er konkretisert. Med konkretisering menes i denne sammenheng forslag til hvordan det konkret kan arbeides med ferdighetene og utdypende om den enkelte ferdighet.

F: Ferd.kol.	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I
I: Innhold																		

7																	
6																	
5																	
4																	
3																	
2																	
1																	
Kl Fag	Eng	Matte	No	Nat	Samf	Kropp	K&H	Mus	M&H								

Tabell.1 Konkretisering av ferdighetene i lokale læreplaner for fag

Tabellen (fig 3) viser i hvor stor grad ferdighetene er konkretisert i kolonne for innhold (blå) og kolonne for ferdighetene (grønn) i de lokale læreplanene for fag i hvert fag på 1.-7. trinn. Alle fagplane har egen kolonne for ferdigheter og for innhold.

Som vi ser av tabellen (fig. 3) er ferdighetene konkretisert i egen kolonne i fagene matematikk, naturfag og kroppsøving, med kroppsøving som eneste fag der ferdighetene konkretiseres på alle trinn. Matematikk mangler konkretisering av ferdighetene på 6. trinn, og naturfag har konkretisering av ferdigheter på 5.-7. trinn. I fagene engelsk, norsk, naturfag, samfunnsfag og kunst og håndverk er ferdighetene konkretisert i kolonnen for innhold, men ikke for alle trinn. Deler vi tabellen mellom småtrinn (1.-4.) og mellomtrinn (5.- 7.), ser vi at trinnene på småtrinnet har mest konkretisering av ferdighetene i sine læreplaner for fag. Ingen av fagene konkretiserer ferdighetene i kolonnen for innhold og ferdigheter parallelt.

I virksomhetsplanen for Enhet for skole var det for 2006 et resultatmål om at Kunnskapsløftet skulle innføres i takt med myndighetenes framdriftsplan. Som et tiltak ble det vedtatt å lage en plan for utvikling av nye lokale læreplaner for fag. Resultatmålet og tiltaket ble videreført i kommunens virksomhetsplan for Enhet for skole for 2007. Først i 2009 har Enhet for skole et resultatmål der grunnleggende ferdigheter er tatt med: "Skolene har et mangfoldig læringsmiljø med hovedfokus på elevenes læringsutbytte og de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet".

5.6.3 Synliggjøring og kunnskap om grunnleggende ferdigheter

I de følgende kapitlene vil jeg undersøke sammenhenger mellom funn i intervjumaterialet og synliggjøring av ferdighetene i dokumentene. Er det sannsynlig at skoleeiers, skoleleders og læreres grad av kunnskap om ferdighetene, og deres rolle og betydning, har hatt innvirkning på utforming og innhold av arbeidsplaner og undervisning?

5.6.4 Grunnleggende ferdigheter i arbeidsplaner og undervisning

Som nevnt valgte jeg lærerne på 4. og 7. trinn som respondenter fordi Kunnskapsløftet har satt 4. og 7. trinn som evalueringspunkt i oppnåelsen av kompetansemålene. Det er naturlig å tenke at lærere på nettopp disse trinnene er spesielt opptatt av at elevene når kompetansemålene, ferdighetene iberegnet.

Respondentene har stor tro på at enkle og konkrete årsplaner med kompetansemål for hvert årstrinn, skolering av lærerne, tilgang på bærbare PC'er, mindre elevgrupper og at hver elev har egne skolebøker, vil tjene som grunnlag for at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene skal gi et løft i skolen.

Lærerne svarer at de ikke har hatt skolering i ferdighetene. Skolelederne er mer usikre på om de har blitt skolert. Selv om lærerne er klare på at de ikke har blitt skolert, at ferdighetene ikke er noe de snakker om seg i mellom, at det er unødvendig og søkt å ivareta ferdigheter i alle fag og at de underviser i ferdighetene der det er naturlig, svarer de at de har tro på at de ivaretar de grunnleggende ferdighetene i undervisningen, selv om de ikke er dem bevisst, verken i tankene eller planene. Det er det enkelte fag som står fremst i bevisstheten når de forbereder og gjennomfører undervisningen.

Lærer 4.trinn:

A: Så hvis jeg må... svare for meg, at jeg på en måte underviser og legger til rette for de grunn... og styrker de grunnleggende ferdighetene, så vet jeg jo at... at jeg gjør det, men jeg på en måte, men det er ikke det jeg har framme i *tankene* mine og i *planen* min.

Analysen av arbeidsplaner som lærerne har utarbeidet for elevene, viser at ferdighetene ikke er tydeliggjort som ferdigheter elevene skal tilegne seg. Dette kan være et uttrykk for at lærernes kunnskap om og forståelse av ferdighetenes rolle er svært lav, og at holdningen til ferdighetene er at de er et tillegg som lærerne ikke forholder seg noe særlig til.

Lærere 7. trinn:

I: Hvordan ivaretar dere regneferdigheten i undervisningen?

Respondent T: Ja, hva er regneferdigheten? Tenker du matematikkfaget eller de fire regneartene, eller...?

I: Regneferdigheten i hvert fag.

T: Ja, men jeg skjønner ikke spørsmålet

I timeplan på arbeidsplanene er noen av timene i løpet av uka satt av til arbeid med A-plan (arbeidsplan for elever med oppgaver i ulike fag). Det er en mulighet for at det i A-planen lå konkrete oppgaver i arbeidet med grunnleggende ferdigheter, siden det ikke foreligger eksempler på A-planer. Siden det ikke ble gjort opptak av undervisningssituasjonen, kan det også være en mulighet for at lærerne i utøvelse av sin undervisning i de ulike fagene, arbeidet og hadde forberedt oppgaver med fokus på grunnleggende ferdigheter. Analysen av funn i intervjuene indikerer at dette er lite trolig.

Lærerne og skolelederne selv mener altså at de ikke har hatt, eller har hatt svært lite, skolering i hva som er de grunnleggende ferdighetene. Lærerne har likevel tro på at de ivaretar ferdighetene i undervisningen.

5.6.5 Skolelederes forståelse av ferdighetenes rolle og betydning

Skolelederne viser en usikkerhet rundt spørsmålene til ferdighetene. De er usikre på om de selv er blitt skolert. De sier at ferdighetene er veldig viktig for all læring og at de skal gjennomsyre arbeidet til lærerne. De sier også at de tror ikke lærerne har endret praksis fra før Kunnskapsløftet ble innført gjennom å svare at de tror at lærerne gjør mye av det de alltid har gjort og at lærerne nok ikke tenker over ferdighetene til daglig. De svarer også at de selv ikke har gått grundig inn i hva grunnleggende ferdigheter er i alle fag og at de ikke har vært opptatt av å legge til rette for lærernes kompetanseutvikling i de grunnleggende ferdigheter.

Skolelederne som gruppe kjenner til hvilke ferdigheter som betegnes som de fem grunnleggende. De kan ramse dem opp, men de er usikre på hensikten. En mener hensikten med ferdighetene er for å sette mer trøkk på dem, en annen at hensikten med ferdighetene er at de skal synes og vises i alle fag, og en tredje at hensikten er på grunn av karteleggingsregimet (nasjonale prøver og kartleggingsprøver fra Utdanningsdirektoratet).

Intervju med skoleleder XX:

I: I Kunnskapsløftet så er jo de grunnleggende ferdighetene veldig vektlagt, det er en sånn tydelig, tydelig del, og det er også en ny del i forhold til læreplaner sånn historisk sett...

XX: Ja.

I: Men hvorfor har de gjort det? Hvorfor har de vektlagt dem så *veldig*? Har du noen tanker rundt det?

XX: Skolen har jo alltid vært ehh, å kunne lese og skrive for å si det på den måten. I så måte så synes jeg på en måte at du har fått en god spissing mot det. Jeg synes det er kjempefint at vi på en måte har fått en mer faglig greie mot ehh, mot det å, ferdighetene, lese, skrive...

I: Mmm...

XX: ... uttrykke seg muntlig selvfølgelig, ikke sant, det er jo en del av det, og så får du da jo regninga, så får du, i forhold til det herre IKT, på en måte, ja, jeg synes det har vært veldig bra...

I: Ja?

XX: ... at vi har fått den spissinga der.

Skolelederne viser altså en noe uklar forståelse av hva ferdighetene er. De tror lærerne i undervisningen gjør det samme som de alltid har gjort. Skolelederne har selv ikke gått grundig inn i hva ferdighetene egentlig er.

5.6.6 Skoleeiers rolle i etablering av kunnskap om ferdighetene

Skoleeier ser ut til å ha et høyere kunnskapsnivå enn lærerne og skolelederne, når det gjelder forståelse av og kunnskap om ferdighetene. Skoleeier gir eksempler på hvordan det gjennom kurs er lagt til rette for kompetanseheving i ferdighetene (5.4). Det vises til arrangering av kursdager med lesing og regning som innhold og til nettverksmøter for trinn med lese-, regne- og digitale ferdigheter som tema. Samtidig sier lærerne kontant nei til å ha vært gjennom skolering i ferdighetene (5.2) og skolelederne forteller at de er usikre på om de er blitt kurset (5.2).

Forskjellen på kunnskapsnivå om ferdighetene mellom skoleeier på den ene siden og skoleledere og lærere på den andre siden er slående; her er det et stort gap. Skoleeier synes å ha en god forståelse av hva de grunnleggende ferdighetene er, og svarer at det er blitt lagt til rette for kompetanseheving i ferdighetene gjennom planleggingsdager og enkeltkurs.

5.7 Oppsummering av funn

For bedre å kunne sammenlikne forskjellene i funnene jeg har vist, har jeg fremstilt hovedinnholdet i svarene i en tabell (2).

Område	Lærere	Skoleledere	Skoleeier
Har hatt skolering i ferdighetene?	Nei	Kanskje?	Delvis. Har tilrettelagt for kompetanseutvikling

Har kunnskap om ferdighetene og deres hensikt?	Nei	Delvis	Ja
Holdninger til ferdighetene	Unødvendig Søkt med alle ferdigheter i alle fag Bør være naturlig i fht faget	Viktig for all læring	Ferdighetene er likeverdige Ferdighetene skal styre undervisningen Gjennom å ivareta ferdighetene oppfylles kravene i Kunnskapsløftet
Synliggjøring av ferdighetene i planer	Svært lite	Omtrent ingen ting	Noe

Tabell 2. Kunnskap og holdninger - grunnleggende ferdigheter

Oversikten i fig. 4 viser at nivået som synes å ha mest kunnskap er skoleeier. Det er også dette nivået som har styring over innhold i kommunale kurs og planleggingsdager for lærerne. Kunnskapen framtrer som svært lav blant lærerne, noe høyere blant skolelederne og høyest hos skoleeier.

6. Drøfting

Hva kan så funn i undersøkelsene fortelle oss? Har integreringen av grunnleggende ferdigheter i kompetansemålene hatt innvirkning på arbeidet med ferdighetene i skolen? I det følgende kapittelet vil jeg under temaene kunnskap om, holdninger til og synliggjøring av ferdighetene, vurdere funn og drøfte disse opp mot teori om skolen som lærende organisasjon, skoleledelse og reformarbeid.

6.1 Grunnleggende ferdigheter i en lærende skole

Lærernes mangel på kunnskap om hva som er de grunnleggende ferdighetene kommer tydelig til syne etter første spørsmål i alle intervjuene (5.1). Allerede her blir det tydelig at lærerne hadde manglende forutsetninger for å kunne svare på resten av spørsmålene i undersøkelsen. Dersom man ikke kjenner til hva som er de grunnleggende ferdigheter i LK06, kan det bli vanskelig å utdype hensikt, vektlegging og tanker rundt dem.

Lærerne tenker først og fremst fag når de svarer på om de ivaretar ferdighetene i undervisningen (5.5) At det enkelte fag har førsteplassen i tankene, selv om det er spørsmål om grunnleggende ferdigheter (5.4), er kan hende ikke så rart når de også forteller at de ikke har fått kompetanseheving i ferdighetene, eller at ferdighetene ikke er tema i fellestid på skole. Det er et interessant funn at lærerne til tross for manglende kompetanseheving likevel har tro på at de ivaretar ferdighetene i undervisningen. Dette styrker mistanken om at intensjonen med og betydningen av ferdighetene ikke fullt ut er forstått. Liknende funn finner vi FIRE prosjektets delrapport 2 (Møller, J., Prøitz, T.S. & Aasen, P., 2009) der lærerne svarer at ferdighetene er godt nok ivaretatt som det er og viser til eksamensformer og prosjekter.

En annen og kanskje klarere grunn til at lærerne først og fremst tenker fag i planlegging av undervisningen kan være at LK06 er en plan som bryter helt med tidligere læreplaner i vektleggingen av ferdigheter som grunnlag for videre læring og utvikling, men som samtidig er inndelt i fag. Lærernes måte å tenke på kan være et eksempel på hva NOU 2003: 16 så for seg som en mulig ulempe ved en kjent læreplanstruktur med fokus på ferdighetenes betydning: tidligere struktur i læreplanverket ville prege læreplanene for fag i det nye

læreplanverket og dermed være til hinder for at opplæringen baseres på kompetansemål i stedet for innholdsstyring.

En situasjon som preges av manglende kunnskap om intensjonene med ferdighetene er nok det største hinder for deres forståelse av hensikten med og integreringen av de grunnleggende ferdighetene i kompetansemålene. Med dette som bakgrunn kan det synes forståelig at lærerne uttrykker at det er noe søkt å undervise i alle ferdighetene i alle fag, og at de ivaretar ferdighetene i fag der det er naturlig (5.3, 5.4, og 5.5) og at en av skolelederne er tydelig på at det ikke er noe forskjell på ferdighetene før LK06 og nå (5.4). Samme motforestillinger til ferdighetene finner vi i delrapport 2 fra FIRE prosjektet (Møller, J., Prøitz, T.S. & Aasen, P., 2009) der lærerne uttrykker skepsis til at det skal undervises i grunnleggende ferdigheter i alle fag.

”Man har jo lesning, skriving, regning, muntlig og digital kompetanse, eller hva det er. (...). Men det blir litt sånn flåsete, og i enkelte fag virker det direkte irrelevant, så på en måte det som er kjerneordene, eller det som på en måte er Kunnskapsløftet virker irrelevant i store fagområder selv om de selvfølgelig er viktige basisferdigheter.” (Møller, J., Prøitz, T.S. & Aasen, P. 2009, s.140).

Intensjonen med ferdighetene virker ikke å ha blitt forstått og kravet om ferdighetene i alle fag virker derfor ikke særlig meningsfylt. Hertzberg (2009) hevder at en viktig grunn kan være at kompetansemålene i LK06 framstår som for uklare, og at kompetansemålene dermed står i fare for å oppfattes som noe man alltid har gjort.

Mangel på kunnskap om hensikten med ferdighetene kan være en grunn til at lærerne ikke nevner eller bruker uttrykket ”grunnleggende ferdigheter” overfor sine elever, og at elevene igjen ikke er kjent med at de skal oppnå ferdighetene, slik det går fram av elevenes arbeidsplaner. I forhold til intensjonen i Kunnskapsløftet om at tilegnelse av ferdighetene er grunnlaget for all videre læring, ser vi her en brist mellom formål og gjennomføring.

Myndighetenes oppdrag til lærerne følges ikke opp i undervisningen annet enn tilfeldig. Dette samsvarer med funn i FIRE prosjektets delrapport 3 (Hertzberg, 2010) og i SMUL prosjektet fra Nordlandsforskning (Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S. & Tomlinson, P., 2010).

Det er ikke gitt at en læringsinstitusjon i seg selv er en lærende organisasjon (3.1). Analysen av intervjuene viser tydelige tegn på dette. I intervjuene med lærere og skoleledere kommer

det tydelig fram at ingen av skolene har organisert utviklingsarbeidet etter prinsipper som kjennetegner en lærende skole (Roald, 2004). Vi hører ingenting om at det i arbeidet med ferdighetene er satt milepæler eller fordelt ansvar, ingen problemstillinger eller spørsmål lærerne skal ta stilling til og det skjer ingen erfaringsdeling gjennom tilbakemelding av erfaringer fra egen praksis. Nødvendig utviklingsarbeid i forbindelse med ferdighetene (Hertzberg, 2009) synes å være helt fraværende. Motforestillinger, som tyder på en uvilje mot å arbeide med ferdighetene i alle fag, hersker blant lærerne og til dels blant skolelederne. Det er likevel verd å merke seg at det samtidig er viktig for lærerne å vite nøyaktig hva de andre lærerne som underviser i egen (informantenes) klasse har med i undervisningen. Det begrunnes med at man slik skal forhindre at man ”går i hverandre”. Dette kan tolkes som et signal på at det er et behov for tverrfaglig samarbeid, til tross for at lærerne opplever at de ivaretar ferdighetene. Det igjen gjør det nærliggende å tenke at behovet springer ut i fra et faglig syn, og at det ikke er ivaretagelse og samarbeid om ferdighetene lærerne tenker på.

Skolelederne forteller at de ikke tror at lærerne har endret praksis fra før Kunnskapsløftet ble innført. De tror lærerne gjør mye av det de alltid har gjort og at lærerne nok ikke tenker over ferdighetene til daglig. Svar fra skoleeier støtter skoleledernes oppfatning, da man tror at noen lærere ser mulighetene, men at ganske mange ”ikke tar det så stivt”. Sett i lys av ledelsesteori (Fevolden & Lillejord, 2005) viser svarene fra skoleeier og skoleledere tegn på manglende engasjement i implementeringsarbeidet, og at man kanskje har gått vel langt i å fordele ansvar. Det er lite som tyder på at skoleeier og skoleledere utøver en støttende rolle overfor lærerne, eller fremviser en holdning til ferdighetene som ville tjene som modell for læring. Betydningen av både kollektiv og individuell læring blant lærerne blir ikke fremhevet.

Om seg selv svarer skolelederne at de ikke har gått grundig inn i hva grunnleggende ferdigheter er i alle fag, og at de ikke har vært opptatt av å legge til rette for lærernes kompetanseutvikling i ferdighetene (5.6.5). Vi finner liknende funn i FIRE prosjektets delrapport 2 (Hertzberg, 2009) som viser at lærernes praksis knyttet til de grunnleggende ferdigheter ser ut til å drives som før LK06 og at det kan det virke som om intensjonen med grunnleggende ferdigheter ikke helt er blitt forstått - læreplanen på dette feltet gir for svake faglige styringssignaler. En medvirkende årsak kan være at planen leses uten den

bakgrunnskunnskap som ligger i forarbeidene. Det er da innlysende at de grunnleggende ferdighetene ikke vil bli oppfattet slik de er intendert. Når presiseringer om Kunnskapsløftets mål og intensjoner kun publiseres på internett, stiller dette store krav til brukerne når de på egen hånd skal holde seg orientert om endringer på direktoratets nettsider (Hertzberg, 2009). Skoleeier forteller at kunnskapen om ferdighetene nok er klarere på skoleadministrativt nivå, enn ute hos den enkelte lærer (5.5) Tilsvarende syn på kunnskapsnivå til underliggende nivå finner vi hos informantene i FIRE prosjektet (Sandberg & Aasen, 2008). Sentralt nivå oppfattet skoleeiers styringsvilje og styringsevne som liten og lærerne som lite handlekraftige. Organisasjonssosiologer har satt ”løse koblinger” som en betegnelse på forholdet mellom administrativt og faglig arbeid i skolen, fordi beslutninger om innholdet i undervisningen i stor grad avgjøres i det enkelte klasserom (Fevolden & Lillejord, 2005). Undervisningen ”foregår uavhengig av, eller koblet fra, organisasjonens administrative beslutningssystem” (s.100). Skoleeier er ikke fornøyd med hvordan ferdighetene til slutt ble synliggjort i de lokale læreplanene for fag, og ser det som en skolelederoppgave å ta initiativ til at planene evalueres. Det ville være det beste utgangspunkt at lærerne selv uttrykte behov for og ønske om at planene skulle forbedres (5.4). En slik tenkning samsvarer med *bottom-up* strategien der tanken er at eierfølelsen til endring av praksis blir større dersom initiativ til endring oppstår som et behov fra grasrotplanet (Engelsen, 2008). Kurs i ferdighetene kollektivt for personalet er en skolelederoppgave (5.2).

En grunn til at både lærere og skoleledere har liten kunnskap om ferdighetene kan være måten ferdighetene framstår på i LK06. Det blir presisert gjentatte ganger i LK06 at ferdighetene skal være *integrert* i kunnskapsmålene. Beskrivelsen av hvordan man skal forstå de enkelte ferdighetene i fagene står for seg selv, uten direkte tilknytning til kunnskapsmålene (Engelsen, 2008). Læreplanen gir på dette feltet for svake faglige styringssignaler (Hertzberg 2009, Møller, Prøitz & Aasen 2009). Det stilles nasjonale krav i LK06, men skolen har frihet til å velge organisering og arbeidsmåter selv. En slik frihet innebærer stort ansvar. I forhold til kompleksiteten i LK06 kan en slik handlefrihet føre til at innholdsendringer sammenliknet med tidligere læreplaner blir vanskelig å realisere (Hølleland, 2007). Funn i min undersøkelse viser at lærerne hadde liten kunnskap om ferdighetene, de kunne knapt nok svare på hvilke ferdigheter som i LK06 omtales som grunnleggende. Intensjonen med ferdighetene kan ikke forventes å bli forstått når bakgrunnskunnskapene i forarbeidene til LK06 mangler (Hertzberg, 2009). Uten disse bakgrunnskunnskapene kan kravet om at ferdighetene skal arbeides med i alle fag oppleves lite meningsfylt. Fordi lesing, skriving og regning har vært sentrale elementer i skolen, står

ferdighetene i kompetansemålene i fare for å bli oppfattet som noe ”man alltid har gjort” (Berge 2007, Hertzberg 2009). Hølleland (2007) og Engelsen (2008) peker på et annet aspekt. Læreplanreformer kommer sjelden som et krav fra lærerne. Reformen initieres ovenfra og er noe læreren blir tvunget til å forholde seg til. Et resultat av en ”ovenfra-og-ned” initiert plan kan bli at planen står i fare for ikke å bli implementert. Læreren kan være uenig i politikken og pedagogikken som ligger bak. Forskning viser at lærerne tilpasser reformene til seg, og ikke omvendt. Det kan også være at læreren ikke orker flere reformer (Hølleland, 2007). LK06 er den tredje læreplanen lærerne skal implementere over en periode på 19 år (M87, L97 og LK06). At noen lærere kan fremstå som reformleie er kanskje ikke så rart.

Verken skoleledere eller skoleeier snakker om at de har som mål å føre videre arbeidet med implementering av ferdighetene, selv om de har en oppfatning av at lærerne ikke tar ferdighetene på alvor. Det kan synes som om skolelederne har slått seg til ro med at lærerne gjør som de alltid har gjort. Skoleeier uttrykker ikke at de har ansvar for videre implementering av ferdighetene før lærerne selv uttrykker ønske om det. Gjennom teori om en lærende skole som er løftet fram i denne oppgaven, er god ledelse knyttet til reformarbeid preget av en ledelse som er opptatt av ansvaret for å forbedre kvaliteten på undervisningen. Dette gjelder både skoleeier og skoleledere. Skolelederne forteller at de kjenner til at kunnskapen om ferdighetene er lav hos lærerne. I følge teori om god skoleledelse (Fevolden & Lillejord, 2005) kan skolelederne tydelig forvente at lærerne deltar i en medskapende prosess rundt ferdighetene. Dette gjelder også for skoleeier i forhold til skolelederne. I en lærende skole deler lærerne sin kunnskap og lærer av hverandre, mens det er lederen som fastsetter og følger opp milepæler og ansvarsfordeling (Roald 2004, Fevolden & Lillejord 2005).

6.2 Grunnleggende ferdigheter, skoleledelse og reformarbeid

Det er interessant å se at til tross for at skolelederne forteller at ferdighetene er viktig for all læring og at ferdighetene skal gjennomsyre arbeidet til lærerne, så forteller de samtidig at de er usikre på om de egentlig har fått kompetanseheving i ferdighetene og de har selv ikke undersøkt hvorfor LK06 har fokus på arbeid med grunnleggende ferdigheter i alle fag (5.2).

Skolelederne svarer ”det riktige” om ferdighetene, men forteller samtidig at de ikke har tatt ferdighetene på alvor. En slik inkonsekvens kan tyde på det som Engelsen (2008) refererer til som ”papegøyespråket”. Når skoleeier uttrykker det samme som står i sentrale dokumenter, og samtidig uttrykker lite selvstendig tenkning innenfor implementeringsarbeidet, kan det lett bli tomme fraser som gjentas og gjentas. Svaret kan altså være et uttrykk for liten kunnskap om reformen Kunnskapsløftet. Dersom det på skoleledermøtene eller i andre sammenhenger initiert fra skoleeiers side hadde blitt arbeidet med reformen og de grunnleggende ferdighetene på mer dyptgående måter enn orientering, eller dersom skolelederne selv hadde lagt opp til kompetanseheving i LK06 og ferdighetene for lærerne der de samtidig kunne hevet egen kompetanse (5.4), er muligheten større for at de under intervjuet ville ha vist til at grunnleggende ferdigheter er grunnlaget for videre læring og utvikling, og at det er formålet med at de skal arbeides med i alle fag. Funn i FIRE prosjektets delrapport 2 (Dale & Øzerk, 2009) viser at mangel på tilrettelegging for kompetanseheving kan ha sammenheng med at aktører i sentrale posisjoner på nasjonalt nivå ikke har oppfattet at Kunnskapsløftet som reform innebærer en ny styringsstruktur. På dette nivået er det faktisk uklart hvem ansvarliggjort skoleeier er. Engelsen (2008) og Dale & Øzerk (2009) hevder at årsaken til denne uklarheten kan være at kommunesektoren har en dobbeltstatus som både selvstyreorgan og underliggende forvaltningsorgan.

Skolelederne gir ulike svar på spørsmålet om hva som kan være grunnen til at LK06 har vektlagt ferdighetene så tydelig. En mener det er for å sette mer trøkk på dem, en annen at de skal synes og vises i alle fag, og en tredje at det er på grunn av karteleggingsregimet. Skoleleder XX svarer slik: ”Jeg synes det er kjempefint at vi på en måte har fått en mer faglig greie mot, ehh, mot det å, ferdighetene, lese, skrive (...) at vi har fått den spissinga der” (5.6.5). Svarene er uklare og kan tyde på at skolelederne ikke inkluderer arbeid med grunnleggende ferdigheter i sin pedagogiske ledelse. Lærernes egne svar i intervjuene støtter opp om en slik antakelse; det har ikke vært lagt til rette for kompetanseutvikling i grunnleggende ferdigheter, verken i fellesmøter, gruppevis eller individuelt (5.2). Liknende funn vises i resultatene fra SMUL prosjektet (Hodgson, J. m.fl., 2010). Internt på den enkelte skole i grunnskolen, kan det synes som om fokuset på de grunnleggende ferdighetene i planer og dokumenter er spredt og tilfeldig.

Det synes som om skoleledere og lærere er på samme kunnskapsnivå og har samme holdning til ferdighetene; det ser ut til at de har ikke forstått myndighetenes vektlegging av

ferdighetene og ferdighetenes betydning i LK06. Lærerne ved ikke å forberede undervisningen slik at elevene målrettet kan arbeide med tilegnelse av ferdighetene, og skolelederne ved manglende tilrettelegging for refleksjon og diskusjon om ferdighetene i lærernes styrte utviklingstid.

Skoleeiers kunnskap om og holdning til ferdighetene synes å samsvare med myndighetenes intensjon uttrykt gjennom Kunnskapsløftet; ferdighetene er likeverdige, de skal styre undervisningen og slik oppfylle kravene i Kunnskapsløftet (6.3). Gjennom å hevde at det er søkt å ivareta ferdighetene i alle fag og å vise til at lærerne nok gjør det samme av det de alltid har gjort (6.3), synes lærerne og skoleledere å vise en mangel på kunnskap om og en holdning til ferdighetene og arbeid med læreplaner for fag som ikke er i tråd med Kunnskapsløftet.

At skoleledernes og lærernes kompetanse om ferdighetene synes å være lavere enn skoleeiers er interessant, spesielt med tanke på at skoleeier forteller at det gjennom flere kurs har vært lagt til rette for kompetanseheving i ferdighetene (5.2 og 5.4). Hva har lærerne og skolelederne forstått som formålet med kompetanseheving som skoleeier har lagt til rette for? Ut i fra svarene er det tydelig at skoleledere og lærere ikke har koblet kompetanseheving som skoleeier gir eksempler på til kompetanseheving i grunnleggende ferdigheter. Kursene er blitt oppfattet som alminnelige fagkurs som lærerne kjenner til fra før (5.2). Dette kan sammenliknes med funn i ARK prosjektets delrapport 2 (Dale & Øzerk, 2009) der en kategori skoleeiere defineres som enige i at det i norsk skole eksisterer en svak kultur for læring, men som ikke prioriterer tiltak knyttet til læringskultur. Disse skoleeierne har heller satset på kompetanseheving i arbeidsmåter og metoder i fag. Og kanskje det er nettopp dette vi ser i funnene i min undersøkelse? For overføring av kunnskap om ferdighetenes betydning for undervisningen fra skoleeier ser ikke ut til å ha nådd fram til verken skoleledere eller lærere. En grunn kan være at skoleeier ikke har hatt noe kompetanseheving i ferdighetene annet enn ved å lese seg opp selv (5.2). En annen grunn kan være at den kunnskap skoleeier har om lokalt arbeid med læreplaner ikke er god nok. Når skoleeier blir spurt om hva de har arbeidet med i grunnleggende ferdigheter, nevnes ikke lokalt arbeid med læreplaner, men flere eksempler på kurs. Når skoleeier litt senere i intervjuet blir spurt om man er fornøyd med hvordan ferdighetene er kommet til syne i de lokale læreplanene for fag, svares det kontant: ”Nei, jeg er *ikke* fornøyd! Vi har lagt ned *mye*

arbeid på dem, her i kommunen, vi hadde grupper og vi brukte mye tid, planleggingstid og alt mulig.” Mens skoleeier har kunnskap om ferdighetene og deres intensjoner i LK06 og har arrangert flere kurs knyttet til ferdighetene, har skoleledere og lærere ikke forstått det slik at de gjennom disse kurs skulle skoles i ferdighetene eller at kursingen er en del av implementeringsarbeidet av ferdighetene.

Et grunnleggende sviktende punkt i implementeringsarbeidet kan være skoleeiers utøvelse av ledelse av reformarbeid. Det kan se ut til at skoleeier ikke har hatt kunnskap om hvordan godt reformarbeid kan drives, som at det er avgjørende for implementeringen av en reform at skolelederne i implementeringsarbeidet fastsetter og følger opp milepæler og ansvar, legger til rette for konstruktiv samspill og god samhandling blant lærerne og motiverer til evne og vilje til å søke ny kunnskap og endre etablert praksis (Fevolden & Lillejord 2005, Engelsen 2008).

Opplevelsen av ressursmangel hos skoleeier kan være en annen grunn til at implementeringsarbeidet med ferdighetene etter skoleeiers syn er blitt en skolelederoppgave. Når skoleeier blir spurt om de lokale læreplanene for fag som skoleeier er misfornøyd med skal evalueres blir det svart: ”Det var meninga at dette nå skulle ferdigstilles (...), og det må jeg forutsette at det blir gjort og det mener jeg er en skolelederoppgave. Vi som er så få på skolekontoret, vi kan ikke drive å få, altså skolesjefen kan trykke på, men det er i hovedsak en skolelederoppgave”. St.meld.nr.31 (2008) antyder at Kunnskapsløftets krav om lokalt læreplanarbeid kan være for krevende for en del skoleeiere og skoler. Funn i FIRE prosjektets delrapport 2 (Møller, Prøitz & Aasen, 2009) viser til informanter som sier at det er en forutsetning for implementeringsarbeidet at kommunenivået både ressursmessig og faglig har folk til ”å gjøre jobben”, og at utdanningsdirektørene peker på at store kommuner er bedre rustet til å ivareta implementering av reformen blant annet på grunn av større ressurser.

Funn i intervjuene i FIRE prosjektets 1. delrapport (Engelsen, 2008) viser et annet forhold knyttet til implementeringsarbeidet; det foreligger en vesentlig innvending fra sentralt hold om at skoleeiere ikke vil ta ansvar. Engelsen (2008) formulerer det slik: ”Samtidig ser utdanningsmyndighetene ut til å innta en lett «tilbakelent» rolle. Det blir gitt lite av konkrete retningslinjer og konkret veiledning for implementering av reform og læreplan, man baserer seg på spredning og deling av lokale erfaringer” (s. 189). Informantene på sentralt nivå vurderer underliggende forvaltningsnivå som helt vesentlige for iverksetting av reformen,

men at manglende lokal kompetanse i tillegg til profesjonsbasert motstand er viktige elementer som hindrer implementeringen av reformen (Sandberg & Aasen, 2008).

Det er også et funn av interesse at skolelederne forteller at de ikke har lagt til rette for lærernes kompetanseheving i ferdighetene, til tross for at de ikke tror at lærerne har endret praksis i undervisningen etter LK06. Når skolelederne forteller at de ikke opplever å ha fått kompetanseheving i ferdighetene, eller selv har søkt kunnskap om dem, er det nærliggende å anta at de har lav kunnskap om både ferdighetene og om reformarbeid.

7. Oppsummering og konklusjoner

Undersøkelsen viser en rekke interessante funn.

Skoleledere og lærere forstår grunnleggende ferdigheter som noe de alltid har arbeidet med og finner det unaturlig å arbeide med ferdigheter i fag der disse ikke naturlig hører hjemme, som skriftlig ferdighet i kroppsøving eller digital ferdighet i musikk. Dette betyr at både skoleledere og lærere gjør som de alltid har gjort; underviser med det enkelte fagets særegenhet som viktigste rettesnor. Elevenes arbeid med ferdighetene kommer av seg selv uten at skoleledere eller lærere trenger å tenke noe særlig over det. Lærerne har likevel tro på at de ivaretar ferdighetene i undervisningen. Dette styrker mistanken om at intensjonen med og betydningen av ferdighetene ikke fullt ut er forstått.

Samtidig er det viktig for lærerne å vite nøyaktig hva de andre lærerne gjør i undervisningen i egen (respondentenes) klasse. Man har et ønske om å forhindre at lærerne ”går i hverandre”. Om det er et behov for tverrfaglig samarbeid knyttet til ferdighetene, eller et faglig behov som ligger til grunn, kan det ikke trekkes en slutning om, men mye taler for det siste.

Skolelederne forteller at ferdighetene er viktig for all læring, men de tror ikke at lærerne har endret praksis i undervisningen etter LK06 er innført. Denne kunnskapen har ikke ført til at skolelederne har lagt til rette for lærernes kompetanseheving i ferdighetene, og man kan i lys av at skoleleder har ansvar for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen, stille seg det spørsmålet om skolelederne er seg sitt ansvar bevisst.

Implementeringsarbeidet med Kunnskapsløftet og de grunnleggende ferdigheter har vært ledet av skoleeier. Men heving av kompetanse har vært formidlet på en slik måte at skoleledere og lærere ikke har forstått at de har deltatt i kompetanseutvikling. På samme tid har kompetanseutviklingen for skoleledere og lærere i stor grad blitt overlatt til den enkelte skoleleder og skolelederens evne og mulighet til å sette seg inn i hva det vil si å arbeide med ferdighetene i alle fag og videre legge til rette for sin egen og sine læreres kompetanseutvikling. Skolelederne er usikre på om de egentlig har fått kompetanseheving i ferdighetene. Likevel har de selv ikke undersøkt hvorfor LK06 har fokus på arbeid med grunnleggende ferdigheter i alle fag. Man kan på bakgrunn av dette undres over om skolelederne faktisk har kunnskap om at ferdighetene er viktig for all læring, slik de forteller

i intervjuene, eller om det er et eksempel på det Engelsen (2008) snakker om som ”papegøyespråk”. Det er nærliggende å tro det siste.

Det er ikke bare lav kunnskap om ferdighetene blant skoleledere og lærere som er en utfordring for implementeringen av ferdighetene. Ut i fra det respondentene forteller trekker jeg den slutning at det blant skoleeier så vel som skoleledere og lærere er lav kunnskap om reformarbeid og om hvordan en lærende organisasjon i praksis arbeider. Det kommer ikke fram gjennom det respondentene forteller at man har planlagt eller forsøkt å arbeide med implementeringen av ferdighetene i tråd med kunnskap om reformarbeid eller prinsipper for arbeid i lærende organisasjoner. Til tross for at skoleeier forteller at det har vært lagt til rette for kompetanseheving i ferdighetene, synes skoleledernes og lærernes kompetanse om ferdighetene å være lav. Formålet med kompetansehevingen synes ikke å ha nådd fram til skoleledere og lærere, og kompetansehevingen synes ikke å ha innfridd formålet; å heve kompetansen om de grunnleggende ferdighetene blant skoleledere og lærere.

Når først myndighetene bestemte seg for at grunnleggende ferdigheter skulle ha en så sentral rolle i utdanningen at de defineres som å være grunnlaget for videre læring og utvikling, er det tankevekkende at man valgte å følge Kvalitetsutvalgets anbefaling om en mellomløsning i utformingen av nytt læreplanverk, LK06 (NOU 2003: 16) og isteden ta et nytt og friskt grep om innholdet i den nye grunnopplæringen gjennom å lage en ferdighetsplan. Ut i fra funn i nasjonale undersøkelser, og i egen undersøkelse, ser vi at ulempene som man så for seg at en mellomløsning kunne føre til, og som ble skissert, kan se ut til å ha slått til. Tidligere struktur i læreplanverkene med inndeling i fag preger LK06, og kan være en medvirkende årsak til at lærerne baserer opplæringen på innholdsstyring i stedet for ferdigheter i kompetansemål.

Resultatene av denne undersøkelsen gir en indikasjon på at integreringen av grunnleggende ferdigheter i læreplanens kompetansemål har hatt lite betydning for det faglige arbeidet på de skolene som deltok i undersøkelsen. Lærere og skoleledere har lav kunnskap om ferdighetene, og selv om skoleeier har forholdsvis god kunnskap om ferdighetene, har det ikke lyktes dem å overføre denne kunnskapen videre til skoleledere og lærere. Det ser ut til at lærerne stort sett underviser som de alltid har gjort, og at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene ikke er et målrettet arbeid i skolen.

8. Veien videre

Oppsummering og konklusjoner peker i retning av at reformarbeidet med Kunnskapsløftet og implementering av de grunnleggende ferdigheter fortsatt har et stykke igjen, for at ferdighetene skal være et målrettet arbeid i skolen. Skoleeier og skolelederne trenger kunnskap om hvordan man kan arbeide med og lede reformarbeid. Skolelederne og lærerne trenger bakgrunnskunnskap om forarbeidene til Kunnskapsløftet og kunnskap om intensjonen med ferdighetene. Hvordan skolen kan arbeide som en lærende organisasjon bør settes på dagsorden for både skoleledere og lærere.

Læreplanen angir ikke eksplisitt hvordan eleven skal få utviklet de grunnleggende ferdighetene (Hertzberg 2009, Møller, Prøitz & Aasen 2009). I sin forberedelse til undervisningen må lærere holde orden hvordan ferdighetene skal forstås i det enkelte fag og innhold i kompetansemålene. Læreren må videre avgjøre nivå av ferdighet for trinnet og velge i hvilke kompetansemål ferdigheten skal arbeides med (fig.5).

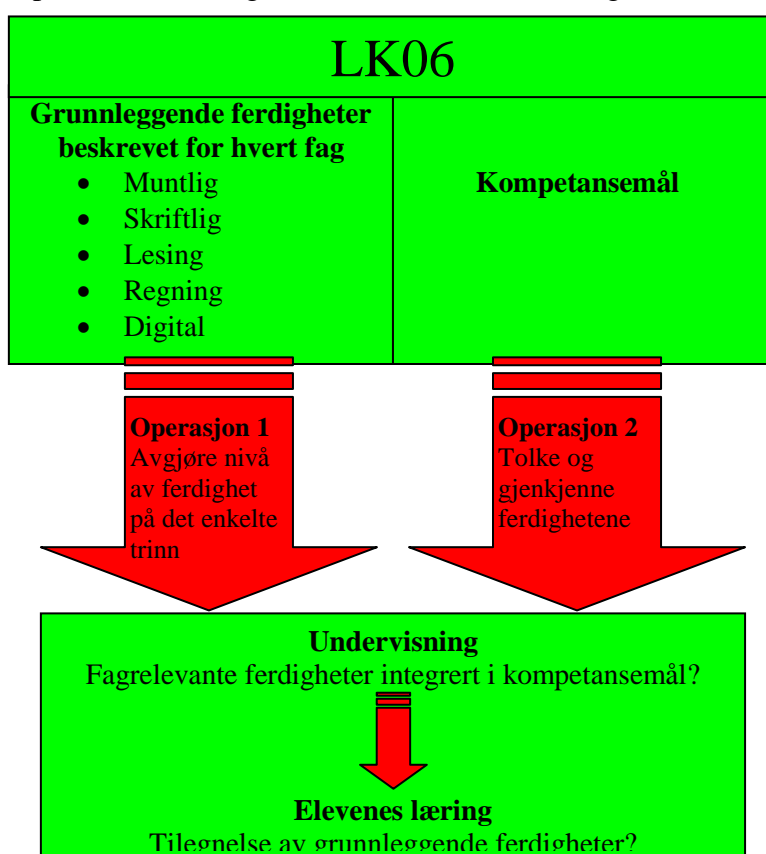


Fig. 3 Parallele ansvarsområder i LK06 i planleggingsarbeidet av undervisningen

Fig. 5 gir en grov illustrasjon på hvordan læreren må forholde seg til to ansvarsområder parallelt i planleggingsarbeidet av undervisningen. Den enkeltes lærers tolkning og vektlegging av ferdigheter utgjør et avgjørende og kritisk punkt. Elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter ville etter mitt syn være tjent med klare og definerte ferdigheter i kompetansemålene. Læreren har ansvar for å sikre at det undervises i ferdighetene i alle fag samtidig som kompetansemålene blir ivaretatt. Elevene skal settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing, regning, muntlighet og digital ferdighet (Hertzberg, 2009). Dette krever samarbeid på tvers av fag, noe som ikke kan innfris av den enkelte lærer alene. Tid til samarbeid må følges opp med organisatoriske tiltak (Hertzberg, 2009). Dette er et ledelsesansvar.

I modellen under (figur 4) viser jeg en måte å konkretisere ferdighetene i kompetansemålene på som kan lette planleggingsarbeidet for læreren slik at den enkeltes lærers tolkning og vektlegging av ferdigheter blir et mindre kritisk punkt og slik bidra til å innfri myndighetenes intensjoner med ferdighetene.

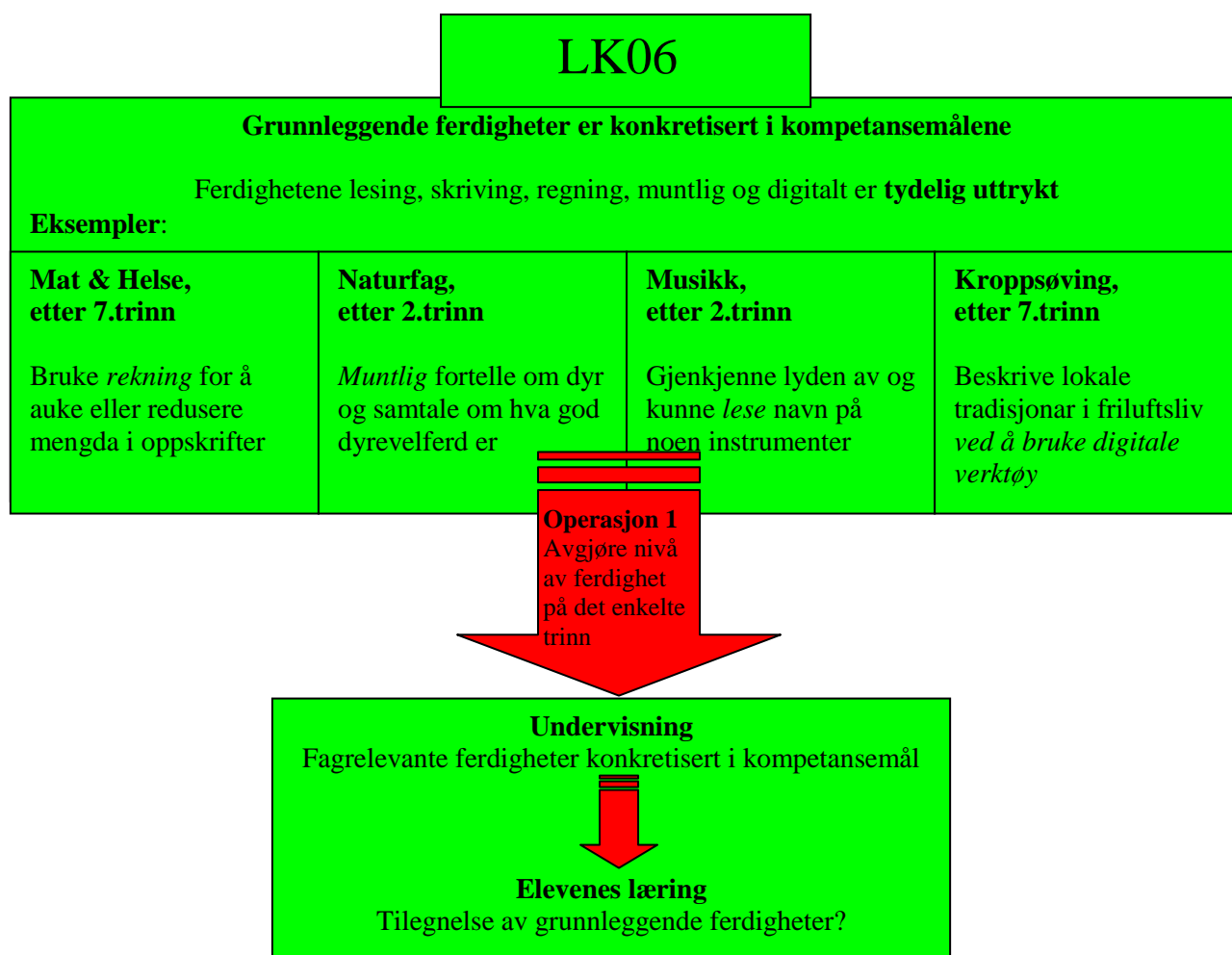


Fig. 4 Ivaretagelse av ferdighetene i planleggingsarbeidet i undervisningen

I læreplan for faget mat og helse under *å kunne rekne* står det: ”*Å kunne rekne* i mat og helse er viktig i praktisk arbeid med oppskrifter. Det er òg viktig for å kunne vurdere nærings- og energiinnhold og samanlikne prisar på varer” (LK06, s.147). Kompetansemålet under mat & helse i fig 6 er tatt direkte fra LK06, og viser en rød tråd fra beskrivelsen av hva som menes med regneferdighet i faget til konkretisering i kompetansemålet. Her knyttes og konkretiseres regneferdighet tydelig til faglig innhold. I de øvrige kompetansemålene i figur 6 har jeg, for å illustrere hvordan ferdighetene kan konkretiseres, lagt til ferdigheter (*i kursiv*) som samsvarer med hvordan LK06 viser at ferdighetene forstås i faget.

Delrapport 1 i ARK prosjektet konkluderte blant annet med at det burde gis klarere veiledning i hvordan lokalt læreplanarbeid skal gjennomføres (Engelsen 2008). Myndighetene fulgte dette opp ved å varsle utarbeidelse av veiledning i lokalt arbeid med læreplaner i 2008 (St.meld.nr.31 2008) og videre med veiledninger i fagene i 2009 og 2010 (Dale, Engelsen & Karseth, 2011). Ved en gjennomgang av veiledningene på skolenettet.no⁶ viser det seg at veiledningene er svært forskjellig bygget opp, så forskjellig at det er vanskelig å systematisk kartlegge hva veiledningene har av informasjon om de grunnleggende ferdighetene og ikke. Veiledning til engelsk har undervisningsopplegg med fokus på lesing og skriving. I fagene naturfag og samfunnsfag har veiledningene ingenting om grunnleggende ferdigheter, annet enn det som beskrives i LK06. Veiledning til kroppsøving og norsk har ingen konkrete forklaringer på hvordan læreren kan arbeide med grunnleggende ferdigheter. Matematikkfaget har etter min vurdering den hittil mest konkrete og beskrivende veiledningen med eksempler på hvordan alle de fem grunnleggende ferdighetene kan arbeides med. Oppbyggingen av veiledningene virker usystematisk og tilfeldig der noen veiledninger viser tydelig til grunnleggende ferdigheter, og andre ikke. Det virker i det hele forvirrende dersom man som lærer leter etter hvordan ferdighetene kan ivaretas. Etter mitt syn bidrar ikke oppbyggingen av veiledningen til å styrke ferdighetenes posisjon i læreplan for fag, en posisjon som forskning hittil viser er svak.

Konkretisering bidrar til kunnskap. Definisjonen av begrepet konkret (av lat. *concretus*) er at noe er fortettet, det vil si håndgripelig, virkelig, noe en kan ta og føle på. Å gjøre noe konkret vil si å gjøre det håndgripelig og anskuelig (Caplex, 2011). Integrering på den annen side

⁶ Nettsiden utgår august 2011. Deler av innholdet innlemmes i utdanningsdirektoratets sider. Se info lastet ned 7.5.2011 fra <http://www.skolenettet.no/templates/News.aspx?id=73129&epslanguage=NO>

fører til at det enkeltstående element blir mindre synlig, det omfattes av et hele og blir del av en helhet. Integrere er av det latinske ordet *integrare* og betyr å danne et hele, innlemme i en helhet (Caplex, 2011)

Gjennom konkretisering av ferdighetene i kompetansemålene kan muligheten for måloppnåelse ivaretas på en god måte, eleven arbeider med å tilegne seg ferdighet i tillegg til det faglige, samtidig som konkretiseringen letter forberedelsen til den enkelte lærer. Spesielt ville en slik konkretisering i kompetansemålene bidra til å ivareta elevens tilegnelse av ferdighetene i fag det ikke alltid er like naturlig å tenke for eksempel regneferdighet i, slik som i norskfaget. Min argumentasjon for at konkretiserte ferdigheter i kompetansemålene, eller mer presist definerte mål (Engelsen, 2008), i større grad vil føre til måloppnåelse, er ikke uten kritikk. Forskning fra 60-tallet har vist at presiserte mål i seg selv ikke er en garanti for at lærere velger læringssituasjoner som er i samsvar med målene, lærerne velger tilfeldig. Forskningsresultatene viste at lærerne trenger veiledning i hvordan de kan ta utgangspunkt i presise mål for å få mer målrettet undervising (Engelsen, 2008). Det er likevel et spørsmål om økt bevissthet og synliggjøring av ferdighetene. Med utgangspunkt i at grunnleggende ferdigheter er forutsetning for videre læring og utvikling: Dersom læreren ikke snakker om ferdighetene, vil elevene heller ikke være klar over at de er viktige. Under lenken ”Grunnleggjande ferdigheiter” i veiledning til kroppsøvingsfaget (skolenettet.no) presiseres følgende:

Dei grunnleggjande ferdigheitane er ein del av fagkompetansen og skal på same tid medverke til å utvikle fagkompetansen. Dei skal ikkje vere noko ein arbeider med i tillegg. (...) Det handlar om bevisstgjerjing. I arbeidet med faget skal du både vere sikker at du gjer det, og vere bevisst når og korleis du integrerer dei grunnleggjande ferdigheitane(<http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=59660&epslanguage=NO>).

La meg presisere at med en konkretisering av ferdighetene i kompetansemålene ville det være viktig å fremheve at de er *eksempler på* hvordan det kan arbeides med ferdighetene. Det bør stå fritt opp til den enkelte lærer å arbeide med ferdighetene på andre måter. Det som er viktig er at ferdighetene *blir synliggjort* – de er grunnlaget for elevens videre læring og utvikling. Konkretisering av ferdighetene som vist i fig. 6 ville i større grad føre til en

bevisstgjøring i den enkelte lærers praksis og slik fått en betydning for det faglige arbeidet i skolen.

Skolelederne bør med fordel for implementeringsarbeidet av reformen Kunnskapsløftet og de grunnleggende ferdighetene tilegne seg kunnskap om reformarbeid. Myndighetene har i NOU 2002: 10 og 2003: 16 understreket ledernes ansvar, både skoleeier og skoleledere, i implementering av reformarbeid. Som jeg tidligere i oppgaven har vært inne på, hører reform, ledelse og kulturutvikling sammen. For at skoleeier og skoleledere på best mulig måte skal kunne arbeide med implementering av en reform, og i forhold til oppgaven grunnleggende ferdigheter, bør han eller hun legge vekt på å utøve konstruktivt samspill og god samhandling med lærerne, ha evne og vilje til å søke ny kunnskap og endre etablert praksis, og også fastsette og følge opp milepæler for implementeringsarbeidet (Fevolden & Lillejord 2005, Engelsen 2008). Konkret vil det si at skoleeier og skoleledere i kommunen bør sette seg inn i hva som kjennetegner lærende skoler og aktivt arbeide for kompetanseheving og en kultur for læring blant lærerne.

I så måte bør skoleeier og skoleledere være, og vise at de er, opptatt av å forbedre kvaliteten på opplæringen og distribuere ledelse, og på den måten selv være modeller for en kultur for læring (Fevolden & Lillejord, 2005). Et naturlig sted å begynne synes jeg ville være i skolelederkollegiet. Skoleeier og skoleledere ville tilegne seg erfaring med arbeidsmåter og dynamikken i en lærende kultur, en erfaring de kunne dra nytte av videre i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene blant lærerne på egen skole.

Det videre utviklingsarbeidet i skolene som har deltatt i undersøkelsen til denne oppgaven vil tjene på at skoleeiere, etter prinsipper som kjennetegner en lærende skole og reformarbeid, utfordrer skoleledere til å ta tak og lede lærerne inn i utfordringen med å arbeide med integrerte grunnleggende ferdigheter. Både skoleledere og lærere trenger grunnleggende kunnskap om grunnleggende ferdigheter og bakgrunnskunnskap om forarbeidene til etableringen av grunnleggende ferdigheter i LK06. Utfordringen for både skoleeier og skoleleder blir å finne de gode spørsmålene framfor å komme med forslag som det skal tas stilling til, med det mål å gjøre arbeidet med ferdighetene til et målrettet arbeid i skolen.

Litteratur

- Berge, K L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland. (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (1. utg., ss. 228-250). Oslo: Cappelen forlag as.
- Caplex (2011). *Artikkel. Konkret*. Lastet ned 3.4.2011 fra <http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9319059>
- Caplex (2011). *Artikkel. Integrere*. Lastet ned 3.4.2011 fra <http://www.caplex.no/Web/ArticleList.aspx?query=integrere&x=15&y=8>
- Dale, E.L. & Øzerk, K. (2009). *Underveisanalyse av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. (Delrapport nr. 2). Oslo: Universitetet i Oslo
- Dale, E.L., Engelsen, B.U. & Karseth, B.(2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer; en analyse av en læreplanreform*. (Sluttrapport). Oslo: Universitetet i oslo
- Dalin, P. (1994). Skoleutvikling. Teorier for forandring. I Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, B.U. (2008). Kunnskapsløftet. *Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter* (Rapport nr. 1). Oslo: Universitetet i Oslo
- European Commission. (2003). *Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the 2002 Council Resolution. Reply to the commission questionnaire. Norway*. Brüssel: Directorate-General for Education and Culture. Lastet ned 12.5.2009 fra http://ec.europa.eu/education/policies/2010/III_report/III_no_en.pdf (siden er utgått)
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Germeten, S. (2008). *Kunnskapsløftet – rektorer om innføring av en ny læreplan*. Høgskolen i Finnmark
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.opplag, 2007). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B.B. (2007). Hva mener vi med kvalitet i skolen? I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. (1. utg., s.149). Oslo: J.W. Capelens Forlag as.
- Gundem, B.B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget

- Hertzberg, F. (2009). Skolen og grunnleggende ferdigheter. I J. Møller, J., T.S. Prøitz, & P. Aasen, (red.). *Kunnskapsløftet – tung bår å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: NIFU STEP
- Hertzberg, F. (2010) Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E.Ottesen & J. Møller (red.). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. (Delrapport 3). Oslo: NIFU STEP
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Bodø: Nordlandsforskning
- Hargreaves, A. (1994). Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder. I Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003-2004). *St.meld.nr.30. Kultur for læring*. Oslo: GAN Grafisk AS
- Hølleland, H. (Red.). (2007). *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (1. utg.). Oslo: Cappelen forlag as.
- Isnes, A. (2007) Læreplanverket i Kunnskapsløftet. I H. Hølleland. (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (1. utg., s. 189). Oslo: Cappelen forlag as.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L.(2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave, 2. opplag 2007). Oslo: Abstrakt forlag
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2010) Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. I *European Journal of Education, volume 45* (No. 1, Part I). 103-120.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2002). *Mandat for utvalget som skal vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen*. Lastet ned 17.4.2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10/8.html?id=367629>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.meld.nr.31. Kvalitet i skolen*. Oslo: Departementets servicesenter
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.meld.nr.14. Internasjonalisering av utdanning*. Oslo: Departementets servicesenter
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Opplæringslova § 9-1. Leiing*. Lastet ned 25.4.2011 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-010.html#9-1>

- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Opplæringslova § 10-8 Kompetanseutvikling*. Lastet ned 25.4.2011 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-012.html#10-8>
- Mausethagen, S. (2007). *Mennesket leser for å spørre. En diskursanalyse av de grunnleggende ferdighetene som et sentralt element i norsk utdanningspolitikk, og refleksjoner over utfordringer og snublesteiner i Kunnskapsløftet*. Masteroppgave, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo. Lastet ned 25.4.2009 fra <http://www.duo.uio.no/publ/pfi/2007/63548/mausethagen.pdf>
- Møller, J. (2005). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? *Utdanningsledelse. Ledelse av pedagogisk virksomhet/Ledelse og styring av utdanning. Blandingskompendium* (Del 2 av 2), 79.
- Møller, J., Prøitz, T.S. & Aasen, P. (red.). (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: NIFU STEP
- NOU 1995:18 Ny lovgivning i opplæring. ”...og for øvrig kan man gjøre som man vil”. Lastet ned 24.2.2011 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19951995/018/PDFA/NOU199519950018000DDDPDFA.pdf>
- NOU 2002:10 Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring. *1.5 Kvalitet er også ledelse*. Lastet ned 19.3.2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10/3.html?id=145390>
- NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle*. Oslo: GAN Grafisk AS
- Ottesen, E. & Møller, J. (red.) (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. (Delrapport 3). Oslo: NIFU STEP
- Roald, K. (2004). *Organisasjonslæring i skolar. Teoretiske og praktiske perspektiv* (Notatnr. 15/2004). Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Sandberg, N. & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP
- Sjøberg, S. (2007). Internasjonale undersøkelser: Grunnlaget for Kunnskapsløftet? I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. (1. utg., ss.114-115). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Skulberg, H. (2002). *EU og utdanning – Lisboa-prosessen*. (Temanotat 2002/1). Utdanningsforbundet, avdeling for utredning. Lastet ned 24.5.2009 fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2002_01.pdf

- Stein, M.K. & Nelson, B.S. (2003). Leadership Content Knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 25: 423-448
- Steiner-Khamsi, G. (Red.). (2004): *The Global Politics of Educational Borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Telhaug, A.O. (1994). *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. Oslo: Didakta forlag
- Tiller, T. (1986). Den tenkende skolen. Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser. I Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tiller, T. (1990). Kenguruskolen. Det store spranget. Vurdering basert på tillit. I Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tiller, T. (1993). Vurder selv. Skolevurdering i praksis. I Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tobiassen, J. (1997). Ledelse, læringskulturer og innføring av nye vurderingsformer. I Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003-2004). *St.meld.nr.30. Kultur for læring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Interface Media as
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Grunnleggende ferdigheter*. Lastet ned 22.5.2009 fra <http://udir.no/> (siden har utgått). Ny veiledning ble funnet 27.3.2011 på <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58439&epslanguage=NO>
- Utdanningsdirektoratet. (2009) *Hva er nasjonale prøver?* Lastet ned 26.3.2011 fra http://www.udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Hva-er-nasjonale-prover2/
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Lastet ned 21.11.2010 fra <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58439&epslanguage=NO>
- Wadel, C.C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse* (Revidert utgave). Opplandske bokforlag.

Ålvik, T. (red.) (1994). Skolebasert vurdering – en artikkelsamling. I Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Aasen, P. (2006). *Evalueringsav Kunnskapsløftet: Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle (del1.2.6). Endelig prosjektbeskrivelse med framdriftsplan og periodisert budsjett*. Oslo: NIFU STEP

9. Vedlegg

9.1 Eksempel på analyseskjema for dokumenter

Ferdighetene i lokale fagplaner, x kommune

Fag	Trinn	Komp.mål	Innhold	Ferdigh.	Arb.måter	Tverffagl.	Vurd
Eng	1	OK	Har kjennetegn fra ferdighetene	OK Kun liste	–	–	Ferdighetene bør konkretiseres bedre
	2	OK	”	”	–	–	
	3	OK	”	”	Svært lite	–	
	4	OK	”	”	–	–	
	5	OK	Svært lite	”	–	–	
	6	OK	”	”	–	–	
	7	OK	Har kjennetegn fra ferdighetene	”	–	–	

Fag	Trinn	Komp.mål	Innhold	Ferdigh.	Arb.måter	Tverffagl.	Vurd
Matte	1	OK	Ferdigh.	Innhold	OK	–	Alle andre fag bør konkretisere ferdighetene slik som i planen for matte
			OK Konkretisert	OK			
	2	OK	”	OK	OK	OK	
	3	OK	”	OK	OK	–	
	4	OK	”	OK	OK	–	
	5	OK	”	OK	OK	Noe	
	6	OK	Mangelfull	Mangelfull	OK	Noe	
	7	OK	OK Konkretisert	OK	OK	Noe	

Fag	Trinn	Komp.mål	Innhold	Ferdigh.	Arb.måter	Tverffagl.	Vurd
	1	OK	Har kjennetegn fra ferdighetene	OK Kun liste	OK	OK	–
	2	OK	Ferdigh. OK Kun liste	Innhold Har kjennetegn fra ferdighetene	OK	Noe	–

No	3	OK	”	”	OK	Noe	–
	4	OK	”	”	OK	Noe	–
	5	OK	–	–	–	–	–
	6	OK	–	OK	–	–	Finnes kun for skriftlige tekster
	7	OK	–	OK	–	–	Finnes kun for skriftlige tekster

Ferdighetene i lokale fagplaner, x kommune

Fag	Trinn	Komp.mål	Innhold	Ferdigh.	Arb.måter	Tverffagl.	Komm.
Nat	1-3	OK	Har kjennetegn fra ferdighetene	–	–	–	–
	4	–	–	–	–	–	Mangler plan
	5	OK	OK	OK Konkretisert	–	–	–
	6	OK	OK	”	–	–	–
	7	OK	OK	”	–	–	–

Fag	Trinn	Komp.mål	Innhold	Ferdigh.	Arb.måter	Tverffagl.	Vurd
Samf	1-4	OK	Har kjennetegn fra ferdighetene	OK Kun liste	–	OK	–
	5-7	OK	OK	–	–	–	–

Fag	Trinn	Komp.mål	Innhold	Ferdigh.	Arb.måter	Tverffagl.	Vurd
Kropp	1	OK	OK	OK Konkretisert	–	–	–
	2	OK	OK	”	–	–	–
	3	OK	OK	”	–	–	–
	4	OK	OK	”	–	–	–
	5	OK	OK	”	–	–	–
	6	OK	OK	”	–	–	–
	7	OK	OK	”	–	–	–

Fag	Trinn	Komp.mål	Innhold	Ferdigh.	Arb.måter	Tverffagl.	Vurd
K&H	1-4	OK	Har kjennetegn fra ferdighetene	–	–	–	–
	5	OK	OK	–	–	–	–
	6	OK	OK	–	–	–	–
	7	OK	OK	–	–	–	–

Fag	Trinn	Komp.mål	Innhold	Ferdigh.	Arb.måter	Tverffagl.	Vurd
Mus	1-2	OK	OK	Kun bokstaver	–	–	–
	3-4	OK	OK	”	–	–	–
	5-7	OK	OK	”	–	–	–

Fag	Trinn	Komp.mål	Innhold	Ferdigh.	Arb.måter	Tverffagl.	Vurd
M&H	1-7	OK	Blanding av innhold og arbeidsmetode	–	Blanding av innhold og arbeidsmetode	Svært lite	–

9.2 Intervjuguide

Intervjuguide til masteroppgave i Utdanningsledelse Lærere

Jeg ønsker å undersøke hvilke prosesser skoleledere og lærere har vært i gjennom, hvordan de tenker og handler i forhold til grunnleggende ferdigheter og hvordan de grunnleggende ferdighetene med hovedvekt på regneferdigheten kommer til syne i kommunens og skolens fagplaner og lærernes og elevenes arbeidsplaner.

Kjenner dere til hva som er de fem grunnleggende ferdighetene?

Hvilken hensikt tenker dere vektleggingen av grunnleggende ferdigheter har i opplæringen?

Hva har dere arbeidet med i forhold til de fem grunnleggende ferdighetene? Beskriv

Hvordan har dere arbeidet med de grunnleggende ferdighetene? Gi noen eksempler.

Er de grunnleggende ferdighetene et diskusjonstema på fellesmøter i kollegiet? I tilfelle ja, hva og hvordan?

Har det vært skoling i forhold til de grunnleggende ferdighetene? Kollektivt i hele personalet, individuelt, gruppevis? Eksterne kurs, interne kurs? Erfaringsdeling?

Hvor bevisste er elevene på trening de grunnleggende ferdighetene?

Hvordan synes du at de grunnleggende ferdighetene er blitt tydeliggjort i Kunnskapsløftet?

Hvilke grunnlagsdokumenter bruker du i forberedelsen av undervisningen? (Kunnskapsløftet, lokale læreplaner, skolens årsplaner i fag, skolebøker...)

Hva trengs for at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene skal gi et løft i skolen?

Hvordan ivaretar du regneferdigheten i undervisningen?

Hvordan ivaretar du regneferdigheten i norskfaget?

Hvilke fag underviser du i?

Har du fokus på regneferdigheten i din undervisning?

Er det viktig for deg å legge opp undervisningen slik at elevene kan tilegne seg regneferdighet i alle fag?

Hvordan legger du til rette undervisningen slik at elevene blir bevisste på de grunnleggende ferdighetene (regneferdigheten)?

Hva er relasjonen mellom grunnleggende ferdigheter og tilpasset opplæring, skolen som lærende organisasjon, inkludering og skoleutvikling?

Intervjuguide til masteroppgave i Utdanningsledelse Rektorer

Jeg ønsker å undersøke hvilke prosesser skoleledere og lærere har vært i gjennom, hvordan de tenker og handler i forhold til grunnleggende ferdigheter og hvordan de grunnleggende ferdighetene med hovedvekt på regneferdigheten kommer til syne i kommunens og skolens fagplaner og lærernes og elevenes arbeidsplaner.

Kjenner du til hva som er de fem grunnleggende ferdighetene?

Hvilken hensikt tenker dere vektleggingen av grunnleggende ferdigheter har i opplæringen?

Har du selv hatt skoling i forhold til de grunnleggende ferdighetene? Individuelt, gruppevis? Eksterne kurs, interne kurs? Erfaringsdeling?

Hva har du arbeidet med i forhold til de fem grunnleggende ferdighetene? Beskriv

Hvordan har du arbeidet med de grunnleggende ferdighetene? Gi noen eksempler.

Hvordan tenker lærerne om de grunnleggende ferdighetene

Hvordan legger du til rette for at de grunnleggende ferdighetene skal være diskusjonstema på fellesmøter i kollegiet? I tilfelle ja, hva og hvordan?

Hvordan legger du opp til skoling av lærerne i forhold til de grunnleggende ferdighetene? Kollektivt i hele personalet, individuelt, gruppevis? Eksterne kurs, interne kurs? Erfaringsdeling?

Hvordan synes du at de grunnleggende ferdighetene er blitt tydeliggjort i Kunnskapsløftet?

Hvilke grunnlagsdokumenter forventer du at lærerne skal forholde seg til i forberedelsen av undervisningen?
(Kunnskapsløftet, lokale læreplaner, skolens årsplaner i fag, skolebøker...)

Hvordan legger du til rette for at disse dokumentene skal danne grunnlaget for lærernes planlegging?

Hva trengs for at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene skal gi et løft i skolen?

Hvordan legger du til rette for at regneferdigheten blir ivaretatt i lærernes planlegging av undervisningen?

Vet du om lærerne jobber med regneferdighet i alle fag?

Hvordan legger du til rette arbeid i fellestid slik at lærerne blir bevisste på de grunnleggende ferdighetene (regneferdigheten)?

Hva er relasjonen mellom grunnleggende ferdigheter og tilpasset opplæring, skolen som lærende organisasjon, inkludering og skoleutvikling?

Intervjuguide til masteroppgave i Utdanningsledelse Skoleeier

Jeg ønsker å undersøke hvilke prosesser skoleledere og lærere har vært i gjennom, hvordan de tenker og handler i forhold til grunnleggende ferdigheter og hvordan de grunnleggende ferdighetene med hovedvekt på regneferdigheten kommer til syne i kommunens og skolens fagplaner og lærernes og elevenes arbeidsplaner.

Kjenner du til hva som er de fem grunnleggende ferdighetene?

Hvilken hensikt tenker du vektleggingen av grunnleggende ferdigheter har i opplæringen?

Har du selv hatt skolering i forhold til de grunnleggende ferdighetene? Individuelt, gruppevis? Eksterne kurs, interne kurs? Erfaringsdeling?

Hva har du arbeidet med i forhold til de fem grunnleggende ferdighetene? Beskriv

Hvordan har du arbeidet med de grunnleggende ferdighetene? Gi noen eksempler.

Hvordan ser du på resultatet av hvordan de lokale læreplanene har blitt i forhold til synliggjøring av de grunnleggende ferdighetene?

Hvordan har oppfølgingen av ferdigstillingen av de lokale læreplanene har foregått?

Hvilken grad av bevissthet ser du lærerne har i forhold til de grunnleggende ferdighetene?

Har kommunen de grunnleggende ferdigheter som satsningsområde?

Hvordan legger du opp til skolering av lærerne i forhold til de grunnleggende ferdighetene? Kollektivt i hele personalet, individuelt, gruppevis? Eksterne kurs, interne kurs? Erfaringsdeling?

Hvordan synes du at de grunnleggende ferdighetene er blitt tydeliggjort i Kunnskapsløftet?

Hvilke grunnlagsdokumenter vektlegger kommunen at lærerne skal forholde seg til i forberedelsen av undervisningen?
(Kunnskapsløftet, lokale læreplaner, skolens årsplaner i fag, skolebøker...)

Hva trengs for at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene skal gi et løft i skolen?

Hvor viktig er det for deg at rektorene skal være bevisste på at elevene skal tilegne seg regneferdighet i alle fag?

Hva er relasjonen mellom grunnleggende ferdigheter og tilpasset opplæring, skolen som lærende organisasjon, inkludering og skoleutvikling?